Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270112
Centre d'intérêt: 38

Kelly, Louis.

Analyse du concept de soi chez des maîtres en enseignement professionnel et de son évolution dans le cadre de programmes universitaires de formation des maîtres : rapport de recherche / présenté par Louis Kelly ss la dir. de Marcel Lavallée ; Groupe de recherche en évaluation des curriculum (GREC), Université du Québec à Montréal ; rev., critiqué et corr. par Serge Séguin et M. Van Thu Vu. -- [Montréal] : Le Groupe, 1981.
35, [21] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: f. 35.

Cote Dewey: 371.1/K29a Cote LC: LB/2840

Descripteur(s): *Image de soi *Enseignement professionnel *Enseignement général *Opinion de l'enseignant *Comportement de l'enseignant *Formation des enseignants *Etudiant-maître *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *L'Ecuyer, R *Fitts, W.H *GREC (Groupe)

Il semble que ce soit au niveau de la personnalité que se situent les principales difficultés de la formation des maîtres en enseignement professionnel. Le programme de baccalauréat de l'UQAM tente particulièrement de pallier à cette lacune. En se basant sur les modèles de Fitts et de L'Ecuyer, l'étude vise deux objectifs principaux: 1. déceler les dimensions du concept de soi où des différences entre les maîtres de l'enseignement professionnel et général peuvent se manifester; 2. identifier les dimensions où des changements se produisent chez des étudiants-maîtres qui suivent un programme de formation professionnelle à l'UQAM et dans d'autres universités.

Trois enquêtes ont été menées: la première, en janvier 1980, auprès de trente enseignants du général et du professionnel d'une école polyvalente de la CECM; la seconde, en janvier 1980 également, auprès de 64 étudiants de l'UQAM, de quinze étudiants de l'Université de Montréal et de cinq étudiants de l'UQTR; la troisième, menée en décembre 1980 auprès de ces mêmes étudiants à l'aide d'un questionnaire envoyé par la poste, a permis de récolter 35 réponses sur un total possible de 84. Les instruments de mesure utilisés sont la ##Tennessee Self-Concept Scale## (Fitts, 1965) adapté par Toulouse (1971) et un questionnaire ouvert conçu par L'Ecuyer (1975).

Les résultats ne permettent pas d'affirmer que la situation des maîtres du secteur professionnel ait un impact négatif sur leur estime de soi. Tout au plus peut-on supposer que l'opposition entre les deux secteurs influence certains aspects du contenu des descriptions de soi. Par ailleurs, la présence de changements dans le concept de soi des étudiants-maîtres après un an n'apparaît qu'à l'état de tendances sans valeur statistique. Sans doute les étudiants de l'UQAM manifestent-ils davantage d'individualisme mais les données ne permettent guère de

dépasser le stade des conjectures.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04, 063
Notice(s) connexe(s): 8270111, 8270113
Financement: Bénéficiaire - Université du Québec à Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270112

IMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQAM
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

ANALYSE DU CONCEPT DE SOI CHEZ DES MAITRES EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET DE SON EVOLUTION DANS LE CADRE DE PROGRAMMES UNIVERSITAIRES DE FORMATION DES MAITRES

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTE PAR

LOUIS KELLY
ASSISTANT DE RECHERCHE

SOUS LA DIRECTION DE MARCEL LAVALLEE
DIRECTEUR DU
GROUPE DE RECHERCHE EN EVALUATION DES CURRICULUM (GREC)
UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

Ce texte a été revu, critiqué et corrigé par
Monsieur Serge Séguin, professeur au D.S.E. et
Monsieur Van Thu Vu, chercheur associé au GREC

Octobre 1981

E D U Q 8270112

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1. PROBLEMATIQUE 2

2. CONTEXTE THEORIQUE ET EXPERIMENTAL 6

2.1 Le concept de soi: définition 6

2.2 Modèles d'analyse et dimensions du concept de soi 7

2.2.1 Le modèle multidimensionnel de Fitts 8

2.2.2 Le modèle multidimensionnel de L'Ecuyer 9

2.3 Les objectifs de la recherche 10

3. METHODOLOGIE 11

3.1 Les instruments de mesure des dimensions du concept de soi 11

3.2 Le schéma expérimental de la recherche 13

3.3 Les techniques utilisées dans l'analyse des résultats 14

4. ANALYSE DES RESULTATS 16

4.1 Les résultats de la première étude exploratoire: maîtres en enseignement général vs maîtres en enseignement professionnel 16

4.1.1 Les scores obtenus aux échelles d'estime de soi du TSCS 17

4.1.2 Les scores obtenus aux échelles de consistance du TSCS 19

4.1.3 Les scores obtenus aux autres échelles du TSCS 19

4.1.4 Les profils GPS 20

4.1.5 Interprétation de l'analyse des résultats de la première étude exploratoire 21

4.2 Les résultats de la deuxième étude exploratoire: étudiants-maîtres de l'UQAM vs ceux des autres universités 21

4.2.1 Les scores obtenus aux échelles d'estime de soi du TSCS 22

4.2.2 Les scores obtenus aux échelles de consistance du TSCS 22

4.2.3 Les scores obtenus aux autres échelles du TSCS 23

4.2.4 Les profils GPS 24

4.2.5 Interprétation de l'analyse des résultats de la deuxième étude exploratoire 25

4.3 La troisième étude exploratoire: évolution du concept de soi chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et des autres universités 26

4.3.1 Les résultats obtenus aux échelles d'estime de soi du TSCS ... 26

4.3.2 Les résultats obtenus aux échelles de consistance du TSCS 27

4.3.3 Les résultats obtenus aux autres échelles du TSCS 27

4.3.4 Les profils GPS 28

4.3.5 Interprétation des résultats de la troisième étude .... exploratoire 29

5. DISCUSSION ET CONCLUSIONS 30

5.1 Le concept de soi des maîtres de l'enseignement général et celui des maîtres de l'enseignement professionnel 30

5.2 L'évolution du concept de soi d'étudiants-maîtres dans le cadre d'un programme universitaire de formation en enseignement professionnel 32

REFERENCES 35

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I Dimensions et variables des modèles d'analyse du concept de soi

ANNEXE II Résultats de la première étude exploratoire

ANNEXE III Résultats de la deuxième étude exploratoire

ANNEXE IV Résultats de la troisième étude exploratoire

INTRODUCTION

"Avant la réforme scolaire québécoise des années soixante, l'enseignement professionnel était peu accessible, peu développé et dévalorisé" (Morissette, 1976, p. 9). Par contre, à partir de 1968, l'implantation des écoles secondaires polyvalentes et des CEGEP donnait à ce secteur une expansion sans précédent en termes d'infrastructures, de programmes offerts aux étudiants et de personnel enseignant engagé pour répondre aux besoins ainsi créés. Peu après, la réforme de la formation des maîtres en enseignement professionnel (M.E.Q., 1973) confiait aux universités la responsabilité d'assumer la certification des maîtres en enseignement professionnel et, à tout le moins, de leur dispenser une formation adéquate en psychopédagogie. A cet effet, l'UQAM, entre autres, accueillait dès janvier 1975, dans le premier contingent de candidats au certificat en sciences de l'éducation, une majorité de maîtres en enseignement professionnel.

Peu après, un projet de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) était, après maintes élaborations et révisions, accepté par l'UQAM et mis en application dès l'autonme 1976.

La présente recherche a été suscitée par les résultats d'une évaluation ponctuelle de ce baccalauréat, entreprise en 1979 par le GREC (Groupe de recherche en évaluation des curriculum)*. Dans la discussion de ces résultats, la question s'est posée de savoir si les étudiants-maîtres étaient en mesure d'intérioriser les objectifs du programme et de s'adapter à la formule pédagogique du BEP. Il est apparu qu'un premier élément de réponse pouvait être fourni par une exploration préalable des caractéristiques personnelles propres à la clientèle de ce baccalauréat.

Le texte qui va suivre présentera la démarche et les résultats d'une recherche découlant de ces préoccupations. Dans une première section, nous exposerons les principaux éléments du problème à l'origine de cette étude. Dans une deuxième et troisième section, nous analyserons le contexte théorique et expérimental de celle-ci ainsi que la méthodologie utilisée. Une quatrième section sera consacrée à la présentation des résultats des trois études exploratoires effectuées dans le cadre de la recherche. Elle sera suivie d'une synthèse des principales observations et, pour terminer, des conclusions.

* Lavallée et al. (1979) Rapport du comité d'évaluation du baccalauréat en enseignement professionnel (CEBEP) de l'UQAM. Rapport inédit, UQAM.

1. PROBLEMATIQUE

La plupart des maîtres en enseignement professionnel, au Québec comme dans le reste de l'Amérique du Nord, sont des gens de métier qui, à un moment donné de leur existence, ont opté pour l'enseignement. Selon Morissette (1976, pp. 32-33), entre autres, ce changement de carrière engendre, chez le maître en enseignement professionnel, un certain nombre de problèmes dont la majorité:

> provient du fait qu'il a acquis sa compétence particulière sur le marché du travail plutôt qu'à l'école. Cette caractéristique constitue à la fois un avantage et un inconvénient. Sa compétence professionnelle lui permet d'entrer dans le monde de l'enseignement, mais sa formation technique, en regard d'un manque de formation générale, le relègue habituellement à un rang professionnel inférieur.

Cette situation a des répercussions sur la façon dont ces maîtres se perçoivent et sont perçus dans le milieu scolaire. A ce sujet, Coisman (1974) a constaté qu'il existe chez plus de 400 professeurs du niveau secondaire, quant au prestige accordé par eux aux différentes spécialités enseignées au secondaire, une hiérarchie en vertu de laquelle "les familles d'enseignement général occupent la première place; les familles d'enseignement technique et professionnel se partagent le deuxième rang" (p. 198). Cette hiérarchie est présente aussi bien chez les maîtres en enseignement professionnel que chez ceux du général; elle reflète, selon Coisman (1974, p. 199), "une typologie des tâches et des savoirs" qui se traduit, dans le système de valeurs du milieu scolaire québécois, par la traditionnelle "opposition globale entre la <u>connaissance</u> et le <u>métier</u>". Coisman (1974) note également que les maîtres qui enseignent certaines disciplines de l'enseignement professionnel (notamment dans le secteur de l'enseignement technique) "ont tendance à surévaluer leurs propres profils pour compenser le préjudice professionnel ressenti" (p. 138), attitude due, semble-t-il, à un"isolement que ces professeurs s'imposent d'eux-mêmes" (p. 196).

Par ailleurs, cet état de choses a des répercussions, non seulement sur les perceptions des maîtres en enseignement professionnel à l'égard de leur statut, mais aussi sur leur façon de concevoir la pratique de leur enseignement.

Dans sa thèse doctorale, Morissette (1976, pp. 169-171) s'interroge sérieusement sur "l'efficacité des programmes de formation des maîtres

(en enseignement professionnel) de même que sur la valeur de l'expérience de l'enseignement comme moyen d'apprendre le métier d'enseignant" (chez les maîtres en enseignement professionnel). En analysant les comportements et les habiletés d'enseignement d'un groupe donné de professeurs de couture/habillement, il constate que:

> les sujets observés pratiquent en enseignement centré presqu'exclusivement sur l'apprentissage du métier; cela, au détriment des autres dimensions de l'enseignement...
>
> ... leur comportement, quel que soit leur diplôme ou leur expérience, constitue en partie la reproduction des processus pédagogiques des maîtres qu'ils ont eux-mêmes eus.

Ces phénomènes ne sont pas observables en exclusivité chez les maîtres en enseignement professionnel, mais ils semblent se manifester chez eux de façon plus flagrante. Déjà, dès 1962, le rapport Tremblay avait signalé la difficulté éprouvée par les maîtres de ce secteur à concilier les deux dimensions de leur rôle: celle de technicien et celle d'éducateur. Or Morissette (1976, p. 43) formulait, à peu de choses près, le même diagnostic quatorze ans plus tard. Selon lui, ce qui manque trop souvent dans la formation des maîtres en enseignement professionnel c'est:

> l'étude et la pratique d'habiletés qui rejoignent les autres dimensions de l'enseignement (autres que l'apprentissage proprement dit du métier) et qui permettraient à l'étudiant de jouer un rôle plus actif dans sa propre formation.

Les conditions nécessaires à l'acquisition de telles habiletés ne sont pas faciles à définir. Morissette (1976, p. 33), tout en soulignant que, dans ce domaine "l'état actuel de la recherche ne permet aucune conclusion définitive" quant aux facteurs de succès de la formation en enseignement professionnel, fait néanmoins état d'une recherche américaine où il est conclu que:

> parmi les facteurs de succès et de mise en place de situations d'apprentissage de qualité, la <u>personnalité</u> du professeur compte parmi les facteurs les plus significatifs. D'autre part, l'âge du professeur, la scolarité complétée, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le niveau des postes de travail obtenus à un moment donné de la carrière de travail se sont révélés comme autant de facteurs non-significatifs.

C'est donc, semble-t-il, au niveau de la personnalité que se situent les principales difficultés de la formation des maîtres en enseignement professionnel. Il convient de remarquer ici, que le problème est susceptible d'être appréhendé selon deux perspectives. D'une part, de telles difficultés peuvent être attribuées à des lacunes dans le développement personnel antérieur des étudiants-maîtres, et c'est ce que laisse entendre Morissette (1976, p. 43) lorsqu'il souligne que la maîtrise de la dimension "éducateur" du rôle du professeur:

> exige un minimum de formation générale qu'on ne retrouve pas toujours chez des personnes dont la scolarité secondaire n'est parfois pas complète.

Par ailleurs, il peut aussi bien s'agir, de la part de ces personnes, d'une difficulté à s'adapter aux langages, aux modes de pensée et de fonctionnement qui ont court dans les milieux scolaire et universitaire. Le passage du marché du travail à l'enseignement représente, pour certains, ni plus ni moins "une transplantation dans un autre monde" (Morrissette, 1976, p. 32).

Il y a entre ces deux éventualités trop d'interactions pour qu'il soit possible de délimiter les effets de l'une et de l'autre, ou de déterminer l'importance de leur influence respective sur le succès de la formation des maîtres en enseignement professionnel. Il serait plus profitable, à ce stade-ci, de se demander dans quelle mesure un programme universitaire de formation des maîtres en enseignement professionnel devrait accorder de l'importance à ces facteurs.

A cet égard, le programme du baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAM (Brunet et al., 1975) se distingue des autres programmes universitaires de formation des maîtres. D'une part, il met explicitement l'accent, non seulement sur l'exploration de nouveaux champs de connaissances, mais aussi sur le développement de nouvelles habitudes et attitudes personnelles (p. 39), sur la claire perception du rôle assumé par la personne dans une structure donnée et ses implications les plus diverses (p. 40), ainsi que sur le développement de l'autonomie, définie à la fois comme conscience de soi et capacité de s'assumer soi-même (p. 13).

D'autre part, l'organisation des activités éducatives prévues dans le programme, diffère également de ce qui se fait ailleurs. Ainsi, au cours d'un premier trimestre, les étudiants-maîtres doivent participer à une activité d'intégration où l'occasion leur sera donnée de prendre connaissance des exigences du programme, de se familiariser avec les ressources mises à leur disposition par le milieu universitaire et de déterminer quels sont leurs propres besoins en termes de formation. Ils auront, par la suite l'opportunité d'établir leur profil individuel de formation, avec l'assistance et sous la responsabilité d'un conseiller.

En réponse à une enquête effectuée dans le cadre d'une évaluation ponctuelle de ce programme (UQAM, 1979), la majorité des étudiants-maîtres interrogés ont estimé que le programme les avait aidés, tout au moins jusqu'alors, à améliorer leur enseignement, à mieux connaître leurs élèves et, surtout, à mieux se connaître eux-mêmes.

On peut se demander si ces impressions correspondent véritablement à des changements au niveau de la personnalité des étudiants-maîtres et, le cas échéant, si de tels changements se retrouveraient avec la même fréquence dans le cadre de programmes autres que celui de l'UQAM. La question mérite certes d'être étudiée; mais elle devrait surtout donner lieu, au départ, à une recherche à caractère exploratoire en vue de déterminer la nature et l'amplitude de ces changements.

2. CONTEXTE THEORIQUE ET EXPERIMENTAL

Le développement personnel, même envisagé par rapport à un processus de formation qui s'inscrit dans un contexte assez spécifique, constitue un domaine relativement vaste. Cependant, à l'intérieur d'un programme de formation des maîtres, l'intervention se fait généralement à un niveau cognitif (acquisition de nouvelles connaissances, prises de conscience), en vue de modifier le comportement des étudiants. Or, comme le soulignent Hodges et al. (1979), "parmi les variables cognitives impliquées dans toute modification du comportement, le concept de soi est une des plus importantes".

2.1 Le concept de soi: définition

La signification du terme concept de soi peut varier selon l'emploi qu'en font les divers auteurs mais, selon l'Ecuyer (1978, p. 34), la plupart des définitions énoncées jusqu'à maintenant

> réfèrent sensiblement aux mêmes contenus: ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consistante.

Dans l'ensemble, ces définitions supposent "une sorte de distance que l'individu opère par rapport à lui-même pour se regarder momentanément comme objet de connaissance" (pp. 21-22). Par ailleurs, le soi (self) a souvent été défini comme "un ensemble de processus régissant le comportement, ... orienté vers l'action" (p. 19), ce qui a soulevé des débats qu'il serait inutile de répertorier dans le cadre de la présente recherche. De toute façon, il ne semble pas que la distinction entre le "soi en tant qu'objet" et "soi en tant que processus" ait tellement contribué à clarifier le domaine en cause. Comme le souligne l'Ecuyer (1978, pp. 25-26):

> il est de plus en plus courant d'utiliser l'expression concept de soi pour désigner l'ensemble des processus perceptuels et actifs sous-jacents, à savoir, la perception que j'ai de moi-même, les actions que je pose pour maintenir mon adaptation, défendre et promouvoir cette perception que j'ai de moi-même; et, bien sûr, ce concept de soi correspond également à la façon dont je perçois mon action.

Cette définition rejoint, à peu de choses près, celle de Toulouse (1971, p. 2) pour qui "le concept de soi est un ensemble plus ou moins cohérent, de perceptions que l'individu a de lui-même en tant qu'objet d'observation, qu'acteur ou qu'observateur".

Ces définitions laissent volontairement de côté tout le domaine de l'inconscient freudien et des mécanismes de défense: le concept de soi s'y trouve caractérisé comme une réalité composée exclusivement de perceptions conscientes. Cette approche dite phénoménale "paraît bien être la seule à avoir largement exploré le domaine du concept de soi "L'Ecuyer, 1978, p. 40). Elle suppose par ailleurs que la signification subjective des stimuli (objets, événements, situations) a plus d'importance que leur signification objective:

> l'analyse est plutôt faite en rapport avec le phénomène global, à savoir la perception que l'individu a de cet événement (stimulus) et la façon dont celui-ci agence ses perceptions dans l'organisation de son comportement.

C'est sous cet angle que la notion de concept de soi sera utilisée dans le cadre de la présente recherche.

2.2 Modèles d'analyse et dimensions du concept de soi

Dans son dernier ouvrage, L'Ecuyer (1978, pp. 39-89) présente quelques-unes des théories les plus caractéristiques du concept de soi dit "phénoménal". Dans certains cas, les perceptions de soi sont examinées en regard de tel ou tel aspect en particulier; dans d'autres cas, le modèle prend en considération "les variations du concept de soi à travers différentes situations et dans le temps" (L'Ecuyer, 1978, p. 35), l'exploration du concept de soi impliquant alors l'étude de plusieurs variables et de leurs interrelations. Cette seconde approche, propre aux modèles dits "multidimensionnels", nous paraît serrer de plus la réalité en ce sens qu'elle semble la plus susceptible de rendre compte de la complexité de l'organisation des perceptions de soi, nonobstant le fait qu'il y ait en même temps dans cette organisation une "recherche d'unité, de consistance et de cohérence interne" (L'Ecuyer, 1978, p. 35). Comme le fait remarquer l'Ecuyer (1978, p. 36), cette coexistence:

> ne va pas en contradiction avec le caractère multidimensionnel du concept de soi; au contraire, cela paraît plutôt être une propriété fondamentale de tout phénomène complexe et en évolution.

Parmi les modèles multidimensionnels présentés, celui de Fitts (1965) retient d'abord l'attention parce qu'il a servi de base à l'élaboration du concept de soi. C'est d'ailleurs, selon L'Ecuyer (1978, p. 127) "le seul test de facture véritablement psychodiagnostique" dans ce domaine.

2.2.1 Le modèle multidimensionnel de Fitts

Le modèle de Fitts est un modèle fermé dans lequel les perceptions de soi sont classées en fonction de trois (3) schèmes de référence internes et de cinq (5) schèmes de référence externes, ce qui donne un ensemble composé de quinze (3x5=15) catégories de perceptions de soi.

Les perceptions de soi par rapport aux schèmes de référence internes sont les perceptions qu'a l'individu de son identité de base (identité de soi), les sentiments qu'il entretient vis-à-vis de lui-même (satisfaction de soi) et les perceptions qu'il a de sa façon d'agir (perception des comportements). Les perceptions de soi par rapport aux schèmes de référence externes, ce sont celles que la personne a relativement à sa santé, son apparence, ses talents et ses performances physiques (soi physique), relativement à sa valeur et son adéquacité personnelle (soi personnel), relativement aux valeurs morales et aux normes d'éthique définies par la société et la religion (soi moral), relativement aux relations qu'elle a avec ses proches (soi familial) et enfin, relativement à son adéquacité, à sa valeur et à sa compétence dans les situations sociales (soi social).

Par rapport à ce schème de classification, plusieurs variables ont été considérées. Premièrement, l'estime de soi peut se définir comme le degré selon lequel la personne se perçoit de façon favorable ou défavorable. Dans l'échelle Tennessee du concept de soi (Tennessee Self-Concept Scale ou TSCS), cette variable est mesurée, non seulement sur l'ensemble des perceptions, mais également par rapport à chacun des schèmes de référence internes et externes.

Deuxièmement, la cohérence des perceptions de soi a également été explorée. Le TSCS permet de mesurer, d'une part, la cohérence des perceptions de soi à l'intérieur d'une même catégorie (score de conflit total) et, d'autre part, la cohérence des perceptions de soi d'un schème de référence à l'autre (scores de variabilité).

On peut aussi mentionner d'autres variables: le degré de certitude que la personne a vis-à-vis de ses perceptions (score de distribution), sa tendance à se centrer sur ce qu'elle est ou sur ce qu'elle n'est pas (rapport vrai-faux), sa tendance à surestimer ses attributs positifs ou à nier ses attributs négatifs (score de conflit net) et, enfin, sa tendance à se critiquer ou, au contraire, à présenter une image favorable d'elle-même (score de critique de soi).

Ce modèle permet donc une exploration assez exhaustive du concept de soi. Cependant, comme l'exploration y est menée à l'aide d'un questionnaire fermé, il est difficile d'évaluer l'importance relative des différentes perceptions de soi et de déterminer celles qui ont une importance majeure pour l'individu.

2.2.2 Le modèle multidimensionnel de L'Ecuyer

Le modèle multidimensionnel de l'Ecuyer (1975, 1978) se prête mieux à ce genre d'analyse. Son développement s'est effectué plutôt empiriquement, en vue d'étudier l'évolution du degré d'importance des divers aspects (ou catégories de contenu) du concept de soi en fonction de l'âge. Dans ce modèle:

> le concept de soi s'articule en trois paliers successifs: quelques régions fondamentales appelées les _structures_ du concept de soi subdivisées en régions plus délimitées (les sous-structures) regroupant elles-mêmes un ensemble d'éléments beaucoup plus spécifiques appelés _catégories_.
>
> (L'Ecuyer, 1975, p. 31; 1978, p. 79)

Le modèle lui-même comporte vingt-huit (28) catégories, dix (10) sous-structures et cinq (5) grandes structures (voir Annexe I).

L'importance relative -ou, pour parler comme L'Ecuyer (1978, p. 86), le degré de "centralité"- des perceptions de soi peut donc être estimé, dans un groupe donné, par l'étude des profils de fréquences observées au niveau des structures, des sous-structures et des catégories.

2.3 Les objectifs de la recherche

L'inventaire des recherches plus ou moins reliées à la problématique présentée plus haut nous a permis de constater qu'il s'agit pratiquement d'un domaine encore inexploré. Même l'ensemble des études américaines que nous avons pu recenser demeure trop peu étoffé pour justifier la formulation d'hypothèses selon les normes d'une démarche expérimentale en bonne et due forme. C'est pourquoi nous avons jugé préférable, compte-tenu de l'état actuel de notre connaissance du sujet, d'opter en faveur d'une recherche à caractère exploratoire.

Deux axes d'exploration ont été retenus. D'une part, il a été fait état, dans la problématique, de l'opposition fondamentale qui subsiste encore entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Etant donné le prestige relativement moins élevé que se voient attribuer les disciplines de l'enseignement professionnel (Coisman, 1974; Lavallée et al., 1981, p. 29), il ne serait pas surprenant d'observer, à propos de certaines dimensions du concept de soi, des différences entre les maîtres de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel.

D'autre part, la principale question ressortant de la problématique est de savoir s'il se produit des changements notables dans le concept de soi des étudiants-maîtres, dans le contexte d'un programme universitaire de formation des maîtres, tel que celui du baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAM. D'ailleurs, étant donné les caractéristiques tout-à-fait particulières de ce baccalauréat, on peut s'attendre à ce que les changements observés dans le concept de soi des étudiants-maîtres diffèrent dans l'un et l'autre cas, en admettant qu'il y en ait dans le premier.

Quoi qu'il en soit, l'exploration est destinée à recueillir des données descriptives pour toutes les dimensions du concept de soi définies dans les deux modèles décrits plus haut: celui de Fitts et celui de L'Ecuyer.

3. METHODOLOGIE

Nous présenterons successivement ici les instruments de mesure des différentes dimensions du concept de soi, et le schéma expérimental de la recherche et les techniques utilisées pour l'analyse des résultats.

3.1 Les instruments de mesure des dimensions du concept de soi

Chacun des deux modèles d'analyse du concept de soi a suscité l'élaboration d'instruments de mesure. Au modèle multidimensionnel de Fitts correspond l'échelle Tennessee de mesure du concept de soi (Tennessee Self-Concept Scale ou TSCS). Il s'agit d'un questionnaire de 100 items dont 90 (45 items positifs et 45 items négatifs) ont été sélectionnés de façon à couvrir les quinze (15) catégories de perceptions de soi prévues dans le modèle. Les dix (10) autres items, empruntés au Minnesota Multiphasic Personality Inventory (échelle L du MMPI) contribuent à mesurer le degré de défense de l'individu vis-à-vis de ses perceptions de soi et à vérifier l'influence de la désirabilité sociale sur les réponses des sujets. Tous les items du questionnaire sont des descriptions applicables au répondant, lequel doit indiquer, à chaque énoncé, son degré d'accord ou de désaccord sur une échalle à cinq choix gradués de réponse. Différents procédés de compilation permettent d'obtenir des scores sur des échelles correspondant aux variables énumérées lors de la présentation du modèle. La liste de ces échelles de mesure est reproduite à l'Annexe I.

Pour la présente recherche, nous avons utilisé une version française de cet instrument. La traduction et l'adaptation du questionnaire au milieu québécois ont été effectuées par Toulouse (1971), lequel a également étudié les qualités psychométriques de cette version du TSCS (Toulouse, 1971, pp. 29-35). Quatre juges ont vérifié la validité du contenu du questionnaire et leur classement des items en fonction du modèle concorde de façon satisfaisante avec celui de Fitts (dans 92,6% des cas). La fidélité des échelles a été mise à l'épreuve à l'aide de la méthode test-retest; les coefficients obtenus ont atteint dans l'ensemble un niveau satisfaisant (la plupart dépassant 0,80) et correspondent, à quelques exceptions près, à ceux obtenus avec la version américaine. Enfin, une analyse de la structure factorielle des items et des échelles du questionnaire a donné des résultats assez proches de ceux de deux autres recher-

ches américaines. Cette version présente donc les qualités requises pour être considérée comme un bon instrument de mesure des dimensions du concept de soi énoncées dans le modèle de Fitts.

Toulouse (1971, pp. 35-37) a également élaboré des normes pour l'ensemble des échelles de sa version du TSCS à l'aide d'un échantillon de 718 personnes. Cet échantillon, sans être rigoureusement représentatif de la population du Québec, constitue néanmoins un groupe de référence utile, car il est composé de personnes provenant de toutes classes sociales et de diverses régions géographiques.

La méthode GPS de L'Ecuyer (1975, 1978) se présente sous la forme d'une entrevue ou d'un questionnaire ouvert auxquels la personne doit répondre par une description d'elle-même. On lui demande, pour commencer: "Qui êtes-vous?". Le sujet dispose de tout le temps et de tout l'espace qu'il estime utile pour y répondre. Deux autres questions ouvertes lui sont posées par la suite afin de mieux identifier les perceptions de soi jugées, à son avis, les plus importantes. Dans le cas de la présente recherche, c'est la formule du questionnaire ouvert qui a été utilisée. Les énoncés autodescriptifs ainsi recueillis sont ensuite classifiés par une équipe de juges, selon une grille de classification mise au point par L'Ecuyer lui-même et basée sur la définition opérationnelle des structures, sous-structures et catégories de son modèle. Tous classement doit au préalable faire l'objet d'un consensus unanime de la part des juges. Cette procédure permet d'obtenir des profils multidimensionnels à caractère collectif, en ce sens que l'importance (ou la "centralité") d'une structure, d'une sous-structure ou d'une catégorie, dans un groupe donné de sujets, y est mesurée par le nombre d'individus qui ont produit au moins un énoncé appartenant à cette structure, sous-structure ou catégorie. Il convient ici de remarquer qu'une quantification qui tiendrait compte du nombre d'énoncés produits par chaque sujet aboutirait peut-être à l'obtention de profils individuels, mais que ces derniers présentent des inconvénients majeurs particulièrement mis en évidence par L'Ecuyer (1975, pp. 112-116): la quantité d'énoncés produits par un sujet relativement à un aspect spécifique du concept de soi peut dépendre moins de l'importance de cet aspect que de la fluidité verbale de l'individu, de ses mécanismes de défense, de la désirabilité sociale ou encore, d'autres phénomènes inhérents ou propres à tout autodescription. De plus, alors que les profils individuels présentent beaucoup d'instabilité dans une situation de test-retest, les aspects couverts dans le concept de soi (structures, sous-structures et catégories) restent sensiblement

les mêmes au test et au retest dans les populations étudiées par L'Ecuyer (1975, p. 114). C'est pour cette raison que les profils collectifs ont été utilisés dans la présente recherche car ils constituent un indice plus fiable de l'importance relative des dimensions du concept de soi dans une population donnée.

3.2 Le schéma expérimental de la recherche

Pour atteindre les objectifs de la recherche, tels que présentés auparavant, trois études ont été entreprises. La première a été menée auprès d'un certain nombre de maîtres en enseignement général et professionnel, en vue de comparer les résultats obtenus auprès des deux catégories d'enseignants. Nous avons décidé de sélectionner les sujets des deux groupes dans une même école secondaire polyvalente , et cela, afin de nous assurer que toute différence observée entre les maîtres de chaque secteur ne découle pas d'autres variables intervenantes comme, par exemple, l'environnement physique, le contexte de travail, le milieu d'où provient la clientèle étudiante, etc.

Les deux autres études s'appuient sur le second axe d'exploration déterminé par les objectifs de la recherche. Elles ont été menées auprès d'étudiants-maîtres qui, en janvier 1980, avaient débuté leur scolarité de premier cycle en enseignement professionnel soit à l'UQAM (groupe-cible), soit dans une autre université (groupe-témoin). Le groupe-témoin comprenait des étudiants nouvellement inscrits au C.E.P.E.P. de l'Université de Montréal et au B.E.P. de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

La deuxième étude se proposait de contrôler l'existence éventuelle, au départ, de différences entre le concept de soi des étudiants-maîtres de l'UQAM et celui des étudiants-maîtres des autres universités. La troisième étude tendait à vérifier s'il se produisait des changements dans le concept de soi des étudiants-maîtres après un an de formation reçue en milieu universitaire et, le cas échéant, si les changements observés dans le groupe-cible (étudiants-maîtres de l'UQAM) différaient de ceux observés dans le groupe-témoin.

3.3 Les techniques utilisées dans l'analyse des résultats

Les résultats obtenus dans chacune des trois études exploratoires comprennent deux ensembles de données brutes: d'une part, la moyenne et la variance des scores obtenus par un groupe donné à chacune des échelles du TSCS et, d'autre part, la proportion de sujets qui, dans un groupe donné, ont émis un énoncé appartenant à telle ou telle catégorie du modèle GPS de L'Ecuyer. La démarche adoptée dans les trois études exploratoires implique la vérification d'un certain nombre d'hypothèses statistiques au sujet de ces trois caractéristiques: moyennes, variances et proportions.

Dans les deux premières études, il s'agit de savoir, à partir de deux échantillons d'observations indépendants, s'il est possible de conclure que ces observations proviennent ou non de populations dont les caractéristiques sont différentes. Ici, le statistique $\underline{F}$ (voir Glass et Stanley, 1970, pp. 303-306) a été utilisé pour tester l'homogénéité (c'est-à-dire l'égalité) des variances des scores d'échelle du TSCS.

Lorsque les variances ainsi comparées n'étaient pas significativement différentes, les tests statistiques sur la différence entre les moyennes des scores obtenus aux échelles du TSCS ont été effectués à l'aide du statistique $\underline{t}$ (voir Glass et Stanley, 1970, pp. 295-297); dans le cas contraire, nous avons eu recours au statistique $\underline{t}'$ dont la distribution d'échantillonnage est approximativement déterminée à l'aide de la méthode de Welch (voir Winer, 1962, pp. 36-39). Enfin, pour tester les différences entre les proportions observées dans chaque catégorie du modèle GPS, nous avons eu recours au statistique Z (voir Glass et Stanley, 1970, pp. 324-325).

Comme il existe déjà des normes pour chacune des échelles du TSCS (voir Toulouse, 1971, pp. 35-37), nous avons voulu également déterminer si les groupes utilisés dans ces deux études peuvent être considérés comme provenant de populations dont les caractéristiques (moyennes et variances) sont différentes de celles des normes. Le statistique Z (voir Winer, 1962; pp 14-20) a été utilisé pour effectuer les tests sur les moyennes alors que les tests sur les variances ont été faits à l'aide du statistique chi-carré (voir Glass et Stanley, 1970, pp. 301-303).

Enfin, dans la troisième étude exploratoire, il s'agissait surtout de savoir s'il y a, dans chacun des groupes, des différences entre les résultats observés au pré-test et ceux observés au post-test. Dans le cas des scores du TSCS, le statistique t (voir Glass et Stanley, 1970, pp. 297-300) a servi à tester les différences entre les moyennes des différentes échelles. Dans le cas des profils GPS, les différences entre les proportions observées au pré-test et au post-test ont été vérifiées au moyen du statistique chi-carré, avec la conection de Yates (voir Guilford, 1965, pp. 242-243). Pour vérifier si les changements observés entre le pré-test et le post-test sont plus importants dans un groupe que dans l'autre, la suggestion de Guilford (1965, pp. 194-196) a été adoptée: le statistique t (voir Glass et Stanley, 1970, pp. 295-297) a servi à tester les différences entre les moyennes des écarts entre les scores du TSCS observés au pré-test et ceux observés au post-test.

Dans l'analyse des résultats, les valeurs des statistiques seront présentées avec la probabilité (p) associée à ces valeurs dans la distribution d'échantillonnage de ces statistiques. Toutes les fois où cette probabilité s'avère inférieure à 0,05, la différence qui fait l'objet du test statistique a été considérée comme étant significative. Ce seuil de signification nous est apparu comme étant le plus raisonnable, compte-tenu du caractère exploratoire de la recherche.

4. ANALYSE DES RESULTATS

Nous ferons ici le compte-rendu du déroulement et des résultats des trois études exploratoires. Les conclusions de cette analyse seront ensuite discutées en fonction du contexte théorique et expérimental de la recherche et en regard de la problématique exposée auparavant.

4.1 Les résultats de la première étude exploratoire: maîtres en enseignement général vs maîtres en enseignement professionnel

Suite à une entente conclue avec la C.E.C.M., l'Alliance des professeurs de la C.E.C.M. et la direction de l'école polyvalente Pierre-Dupuy, les grandes lignes du projet furent communiquées par voie de mémos et/ou dans le cadre d'une rencontre, aux quelque 170 professeurs de l'établissement, au début du mois de janvier 1980. Malgré une collaboration bienveillante de la part des membres de la direction et des animateurs pédagogiques, le projet semblerait avoir suscité peu d'enthousiasme chez les professeurs, ce qui pourrait s'expliquer par le climat de conflit de travail régnant à ce moment-là dans le monde de l'éducation et devant d'ailleurs aboutir, le mois suivant, à une grève. Le recrutement des sujets s'étant effectué sur une base volontaire, trente (30) professeurs seulement ont finalement participé à l'expérience, dont onze (11) maîtres en enseignement général et dix-neuf (19) maîtres en enseignement professionnel.

On ne relève pas de différence significative entre les groupes quant à l'âge, quant au nombre de sujets inscrits à l'université aux fins de perfectionnement, quant au nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ou quant à la certification préalable en psychopédagogie. Par contre, le revenu annuel des maîtres en enseignement professionnel est inférieur à celui des maîtres en enseignement général (chi-carré=5,75; $p<0,05$); et dans le même sens, le niveau de scolarité des premiers (15,7 ans en moyenne) apparaît, dans l'ensemble, moins élevé que celui des seconds (17,9 ans en moyenne); ces différences font d'ailleurs généralement partie des attributs distinctifs des deux populations étudiées et ne devraient surprendre personne.

Les sexes ne sont pas également représentés dans les deux groupes. On ne trouve qu'une femme sur onze (11) maîtres en enseignement général, alors qu'il y en a neuf (9) parmi les dix-neuf (19) maîtres en enseignement professionnel. Il faudra nécessairement tenir compte de cet état de choses dans l'interprétation des résultats. Les deux groupes peuvent donc être considérés comme équivalents, si on fait provisoirement abstraction de cette dernière variable.

L'analyse des résultats se fera en quatre étapes. Seront présentés, dans l'ordre, les données obtenues pour les scores d'estime de soi (TSCS), les scores de consistance des perceptions de soi (TSCS) et les scores relatifs à la façon de répondre au TSCS. Les résultats obtenus dans les deux groupes seront non-seulement examinés pour en faire l'étude comparative, mais aussi par rapport aux normes établies pour ces mêmes échelles par Toulouse (1971, pp. 35-36). Les profils multidimensionnels établis au moyen de la méthode GPS seront également analysés. L'ensemble de ces résultats figure à l'Annexe II.

4.1.1 Les scores obtenus aux échelles d'estime de soi du TSCS

Les moyennes et les écarts-types des scores observés dans les deux groupes sur ces échelles figurent au tableau 1. On peut constater que la variance du score global d'estime de soi est plus faible chez les maîtres de l'enseignement général que chez ceux de l'enseignement professionnel ($F=5,31$; $p<0,01$). Il en va de même pour les échelles reliées à deux autres schèmes de référence: la perception des comportements ($F=6,55$; $p<0,01$) et le soi social ($F=3,71$; $p<0,05$).

Les différences entre les moyennes des deux groupes ont généralement été vérifiées à l'aide du statistique t; dans les cas où la variance des groupes n'est pas égale, le statistique t' et le degré de liberté de Welch ont été utilisés (voir Winer, 1962, pp. 36-38). Pour toutes les échelles d'estime de soi, on ne note pas de différence significative entre les deux groupes.

Pour comparer les résultats des deux groupes aux normes établies par Toulouse (1971, pp. 36-37), nous avons eu recours aux statistiques Z (pour les moyennes) et le chi-carré (pour les variances), ce qui nous a permis de déterminer si ces résultats peuvent être considérés comme provenant d'une population ayant les mêmes caractéristiques que celles des normes. Il ressort de cette

analyse que, chez les maîtres en enseignement général, seul le score de satisfaction de soi est, en moyenne, significativement plus élevé que la norme ($Z=2,060$; $p<0,05$), alors que chez les maîtres en enseignement professionnel, le même phénomène ne se produit que dans le cas du soi personnel ($Z=2,886$; $p<0,01$). Ailleurs, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des deux groupes et celles des normes.

La variance des scores d'estime de soi des maîtres en enseignement professionnel ne diffère pas de celle des normes, quelle que soit l'échelle considérée. Par contre, celle des maîtres en enseignement général est moins élevée que la norme en ce qui concerne le score global d'estime de soi (chi-carré=2,337; $p<0,01$), la perception des comportements (chi-carré=1,249; $p<0,01$), le soi moral (chi-carré=1,371; $p<0,01$), le soi personnel (chi-carré=2,885; $p<0,05$) et le soi familial (chi-carré=2,901; $p<0,05$).

En somme, lorsqu'on considère le degré moyen d'estime de soi, les deux groupes d'enseignants ne diffèrent à peu près pas l'un de l'autre tout en s'écartant assez peu des normes de Toulouse. Ils ne se distingueraient de la population en général que par une satisfaction de soi plus élevée de la part des maîtres en enseignement général et un soi personnel plus positif du côté des maîtres en enseignement professionnel.

En ce qui concerne les variances, on relève une différence nette entre les deux groupes: la distribution des scores d'estime de soi est plus faible chez les maîtres du général que chez ceux du professionnel; ces derniers forment un groupe relativement moins homogène, mais la dispersion de leurs scores est plus conforme à ce qui pourrait être observé dans la population en général. Autrement dit, en ce qui a trait à l'estime de soi, les maîtres en enseignement général se ressemblent plus entre eux que les maîtres en enseignement professionnel.

4.1.2 Les scores obtenus aux échelles de consistance du TSCS

La cohérence du concept de soi est mesurée, dans le TSCS par le degré de conflits ou de contradictions observé, d'une part, parmi les réponses appartenant aux mêmes catégories de perceptions de soi (score de conflit total) et, d'autre part, entre les scores d'estime de soi relatifs à des schèmes de référence différents (scores de variabilité).

Pour le score de conflit total, les résultats du tableau 2 montrent qu'au niveau, tant de la moyenne que de la variance, les deux groupes d'enseignants ne diffèrent pas l'un de l'autre et ne s'écartent pas de la norme. Pour les scores de variabilité, par contre, la situation change. Le score de variabilité des lignes est plus faible en moyenne ($t=-3,09$; $p<0,01$) et se distribue de façon plus homogène ($F=9,02$; $p<0,01$) chez les maîtres en enseignement général que chez ceux du professionnel, ce qui veut dire qu'il y a plus de concordance entre les scores relatifs aux trois schèmes de référence internes chez les premiers que chez les seconds. D'ailleurs, les scores des maîtres en enseignement général, dans le cas des trois échelles de variabilité, s'avèrent plus faibles en moyenne que ceux des normes de Toulouse. En comparaison, les maîtres en enseignement professionnel ont peut-être un concept de soi un peu moins consistant, mais ils ne diffèrent pas en cela de ce qui pourrait s'observer dans la population en général.

4.1.3 Les scores obtenus aux autres échelles du TSCS

Les résultats obtenus aux autres échelles du TSCS sont présentés dans les tableaux 3, 4 et 5. En ce qui concerne le rapport vrai-faux et le score de critique de soi, les résultats des deux groupes sont à peu près les mêmes et diffèrent peu des normes. Pour le score de conflit net, les résultats des deux groupes demeurent assez voisins, mais ont tendance à être plus négatifs, en moyenne, que la norme. Les écarts observés par rapport à celle-ci ne sont cependant pas suffisants pour être jugés significatifs. Par contre, la moyenne des scores de distribution, chez les maîtres en enseignement général, s'avère plus faible que celle des normes ($Z=-2,310$; $p<0,05$) ce qui indique que les maîtres en enseignement général, comparativement à ceux de l'autre secteur, auraient tendance à se montrer moins sûrs de leurs réponses, moins catégoriques, moins

portés à utiliser les extrêmes de l'échelle de réponse. Le fait se confirme lorsqu'on examine les données relatives à la façon de répondre au questionnaire: les maîtres en enseignement général préfèrent, plus que les autres ($Z=2,887$; $p<0,01$; $t=2,91$; $p<0,01$), endosser un énoncé en disant qu'il est surtout vrai (nombre de 4) plutôt que complètement vrai (nombre de 5). Cependant, si on se fie au score de conflit net, il ne semble pas que ce phénomène se manifeste davantage dans le cas des attributs négatifs que dans celui des attributs positifs.

4.1.4 Les profils GPS

Les tableaux 7 et 8 présentent les profils GPS établis pour les deux groupes. Les quatre premières grandes structures du concept de soi sont d'importance centrale dans les deux cas. Seule la structure Soi-non-soi semble avoir moins d'importance chez les maîtres en enseignement général que chez ceux de l'enseignement professionnel; cependant, les données ne permettent pas d'affirmer, statistiquement parlant, qu'il y a là une différence significative entre les deux groupes.

Il en va de même en ce qui a trait aux sous-structures. Dans les deux groupes, les Références à l'autre sexe et les Opinions des autres sur soi sont d'importance secondaire, alors que le Soi somatique et le Soi possessif ont une importance jugée intermédiaire; les autres sous-structures sont d'importance centrale, à l'exception de la sous-structure Référence aux autres qui se comporte comme la structure Soi-non-soi, dont elle fait d'ailleurs partie.

Au niveau des catégories, les différences entre les deux groupes semblent un peu plus visibles. Les catégories: condition physique, possession d'objets, intérêts et autonomie apparaissent plus souvent dans le concept de soi des maîtres du général que dans celui des maîtres du professionnel, bien que la différence entre les uns et les autres ne soit statistiquement significative que pour la première catégorie ($Z=2,173$; $p<0,01$). Par contre, les catégories traits et apparence physique, énumération d'activités, identité abstraite, style de vie et altruisme sont plus fréquentes chez les maîtres en enseignement professionnel; là encore, la différence n'est significative que pour les deux dernières catégories.

4.1.5 Interprétation de l'analyse des résultats de la première étude exploratoire

Dans l'ensemble, il n'a pas été possible, compte tenu de la taille relativement réduite des échantillons, de déceler beaucoup de dimensions du concept de soi qui soient susceptibles de différencier les maîtres en enseignement professionnel des maîtres en enseignement général. Il ressort cependant que, pour ce qui est de l'estime de soi, les maîtres du général forment un groupe relativement plus homogène que les maîtres de l'enseignement professionnel; de plus, ils se perçoivent, dans l'ensemble, de façon un peu plus cohérente et relativement moins catégorique, sans pour autant avoir tendance à présenter systématiquement une image positive d'eux-mêmes. On peut également, à titre d'hypothèse, souligner que les catégories GPS, auxquelles les maîtres en enseignement professionnel donnent relativement plus d'importance, se définissent davantage chez eux en termes de jugements extérieurs, alors qu'elles se réfèrent plus souvent aux volontés et goûts individuels chez les maîtres en enseignement général.

4.2 Les résultats de la deuxième étude exploratoire: étudiants-maîtres de l'UQAM vs ceux des autres universités

Les données de cette étude ont été recueillies au cours du mois de janvier 1980. Pour constituer le groupe-cible, les étudiants des quatre groupes d'activité d'intégration du baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAM ont été mis à contribution. Soixante-quatre (64) étudiants, c'est-à-dire la grande majorité des candidats nouvellement inscrits à ce baccalauréat à la session d'hiver 1980, ont participé intégralement à l'expérimentation.

Le groupe-témoin est composé de quinze (15) étudiants nouvellement inscrits au C.E.P.E.P. de l'Université de Montréal et de cinq (5) étudiants qui en étaient à leur première année au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans les deux cas, c'est la presque totalité du contingent d'étudiants nouvellement inscrits qui s'est prêté à l'expérience.

Le groupe-cible et le groupe-témoin se sont avérés équivalents quant à la représentation des deux sexes, l'âge, la scolarité antérieure, le nombre

d'années d'expérience dans l'enseignement et le revenu annuel. Les deux groupes ne diffèrent que par rapport à une seule variable intervenante: les sujets du groupe-témoin ont, en moyenne, un plus grand nombre d'années d'expérience dans l'industrie que les étudiants-maîtres de l'UQAM.

L'analyse des résultats sera présentée de la même façon que dans la première étude exploratoire. Les résultats eux-mêmes sont inclus dans les tableaux de l'Annexe III.

4.2.1 Les scores obtenus aux échelles d'estime de soi du TSCS

Les moyennes et écarts-types des scores observés dans les deux groupes figurent sur le tableau 8. On peut constater que, quelle que soi l'échelle d'estime de soi considérée, il n'existe pas de différence significative entre les moyennes et les variances des deux groupes, même si les unes et les autres du groupe-témoin ont apparamment tendance à se montrer un peu plus élevées.

Par rapport aux normes de Toulouse, les deux groupes obtiennent, dans presque toutes les échelles d'estime de soi, des moyennes significativement supérieures. En ce qui a trait aux variances, seuls les étudiants du groupe-cible se distinguent de la norme par des variances relativement faibles pour les scores de soi physique et de soi moral.

Il semble donc que l'estime de soi, chez les étudiants-maîtres des deux groupes, s'avère plus élevée que ce qui pourrait s'observer dans la population en général. Par ailleurs, le groupe-cible et le groupe-témoin peuvent être considérés comme équivalents au point de vue de l'estime de soi.

4.2.2 Les scores obtenus aux échelles de consistance du TSCS

Les résultats du tableau 9 montrent qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes et les variances des deux groupes et ce, pour toutes les échelles de consistance du TSCS. Cependant, les moyennes et la variance observées sur les trois échelles de variabilité sont significativement moins élevées que celles des normes chez les étudiants-maîtres de l'UQAM. Les perceptions

de soi sont donc chez ceux-ci, un peu plus cohérentes d'un schème de référence à l'autre que dans la population normative de Toulouse et ils constituent à cet égard, un groupe relativement plus homogène.

Ce phénomène semble également se manifester chez les étudiants-maîtres des autres universités, dont les résultats sont assez voisins de ceux de l'UQAM, mais nous ne sommes pas en mesure, statistiquement parlant, de conclure qu'ils sont différents des normes. Les deux groupes peuvent donc, à cet égard, être considérés comme équivalents et ils auraient, dans l'ensemble, tendance à avoir des perceptions de soi un peu plus cohérentes que ce qui pourrait être observé dans la population en général.

4.2.3 Les scores obtenus aux autres échelles du TSCS

Les résultats obtenus aux autres échelles du TSCS sont présentés dans les tableaux 10, 11 et 12. En ce qui a trait au rapport vrai-faux, les résultats des deux groupes sont pratiquement équivalents et à peu près identiques à ceux des normes. Il n'y a pas non plus de différence entre leurs moyennes et leurs variances; mais les premières ont tendance à être plus négatives que la norme ($Z=-2{,}247$; $p<0{,}05$) dans le groupe-cible), ce qui indique que les étudiants-maîtres seraient plus enclins que la moyenne des gens à minimiser leurs attributs négatifs.

En ce qui concerne le score de critique de soi, on retrouve la même équivalence entre les moyennes des deux groupes ainsi que la même tendance à demeurer en deçà de la moyenne des normes ($Z=-2{,}330$; $p<0{,}05$ dans le groupe-cible). Cependant, la variance du groupe-cible s'avère plus faible que celle des normes (chi-carré$=37{,}122$; p 0,05), et que celle du groupe-témoin ($F=2{,}97$; $p<0{,}01$), laquelle, par contre, dépasse celle des normes (chi-carré$=33{,}297$; $p<0{,}01$). Le groupe-cible constitue donc un ensemble relativement plus homogène à cet égard que le groupe-témoin.

Enfin, pour ce qui est du score de distribution (voir tableau 11), la moyenne du groupe-témoin est numériquement plus élevée que celle du groupe-cible. Bien que la différence ne soit pas suffisamment grande pour être statistiquement significative ($t=1{,}75$), cela semble quand même indiquer que les étudiants-maîtres des autres universités seraient relativement plus sûrs de leurs réponses que ne

le sont ceux de l'UQAM. En effet, le groupe-témoin est plus souvent "complètement favorable" (nombre de 5) ou "complètement défavorable" (nombre de 1) à un énoncé, comparativement au groupe-cible (t=-2,01; t=-2,12; p<0,05), lequel préfère apparemment se déclarer "plutôt défavorable" que "complètement défavorable" (t=2,53; p<0,05).

Par rapport aux normes, les deux groupes présentent un comportement semblable à l'égard des énoncés négatifs: par rapport à la moyenne des gens, ils ont plus facilement tendance à les rejeter ou à les minimiser. En ce qui concerne les énoncés positifs, seuls les étudiants du groupe-témoin semblent les endosser plus catégoriquement que la normale, ce qui indique qu'ils auraient plus tendance que la moyenne des gens à surestimer leurs attributs positifs.

4.2.4 Les profils GPS

Les tableaux 13 et 14 présentent les profils GPS obtenus. Dans les deux groupes, les structures du Soi personnel, du Soi adaptatif et du Soi social sont centrales, alors que le Soi-non-soi est d'importance intermédiaire. Seul le Soi matériel semble connaître plus d'importance au sein du groupe-cible que dans le groupe-témoin, mais les données ne permettent pas d'affirmer que les fréquences observées dans les deux groupes soient significativement différentes. Cependant, la différence se manifeste clairement dans la sous-structure Soi possessif et s'y révèle même statistiquement significative (Z=2,030; p<0,05). Les étudiants-maîtres de l'UQAM s'identifient donc plus souvent par ce qu'ils possèdent que ne le font ceux des autres universités.

En ce qui concerne les autres sous-structures, la seule différence significative à signaler a trait à l'Activité de soi dont l'importance est centrale dans le groupe-cible et intermédiaire dans le groupe-témoin, celui-ci mettant ainsi moins d'accent sur cet aspect (Z=2,895; p<0,01). Pour ce qui est des autres sous-structures, dans les deux groupes, l'Image de soi, l'Identité de soi, la Valeur de soi et les Préoccupations et activités sociales ont une importance centrale; les Références aux autres, une importance intermédiaire; le Soi somatique, les Références à l'autre sexe et les Opinions des autres sur soi, une importance secondaire.

Au niveau des catégories, comparativement aux autres étudiants, ceux de l'UQAM mettent plus souvent l'accent sur les catégories aspirations, énumération d'activités et stratégies d'adaptation, mais la différence n'est statistiquement significative que dans le premier cas. Les étudiants des autres universités, par contre, insistent davantage sur les catégories compétence et altruisme, mais c'est seulement dans cette dernière catégorie que la différence s'avère statistiquement significative.

4.2.5 Interprétation de l'analyse des résultats de la deuxième étude exploratoire

Si l'on se fie aux normes de Toulouse, il apparaît que les étudiants-maîtres des deux groupes, par rapport à la moyenne des gens, ont une estime de soi relativement plus élevée et un concept de soi moins conflictuel, donc relativement plus cohérent. D'un autre côté, ils se montrent, toutes proportions gardées, moins critiques ou plus défensifs à l'égard de leurs perceptions de soi et ont davantage tendance à rejeter les perceptions de soi ayant une connotation négative. Cela peut être le fait d'une attitude de défense visant à préserver un concept de soi favorable, ce qui expliquerait les résultats obtenus aux échelles d'estime de soi et de consistance.

Par ailleurs, comparativement aux étudiants-maîtres de l'UQAM, il semble que ceux du groupe-témoin ou bien soient généralement plus sûrs de leurs perceptions de soi, ou bien aient davantage tendance à surestimer leurs attributs positifs. Les résultats du score de conflit net favorisent plutôt la première interprétation.

En ce qui a trait aux profils GPS, les catégories sur lesquelles les étudiants-maîtres de l'UQAM mettent relativement plus d'emphase révèlent, semble-t-il, un certain intérêt à l'égard d'activités orientées vers un objectif défini.

4.3 La troisième étude exploratoire: évolution du concept de soi chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et des autres universités

La troisième étude exploratoire a été menée auprès d'étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et des autres universités, en se basant non seulement sur des données initiales, mais aussi sur des données recueillies après un an d'intervalle. Au cours du mois de décembre 1980, un exemplaire des deux instruments d'exploration du concept de soi fut expédié par voie postale à tous les étudiants qui avaient participé à la deuxième étude exploratoire, avec enveloppe de retour affranchie. Deux appels téléphoniques furent effectués au court des mois de janvier et février 1981 auprès de tous les retardataires en vue de stimuler les réponses. Malgré ces précautions, sur les 84 sujets contactés, 35 seulement (41,7%) ont dûment rempli et retourné au moins un des deux questionnaires. Le taux de retour s'est avéré plus élevé dans le groupe-témoin (15 sujets, soit 75%) que dans le groupe-cible (20 sujets, soit 31,3%).

Les deux groupes demeurent équivalents en regard de la plupart des variables intervenantes; mais les étudiants du groupe-témoin apparaissent plus âgés, dans l'ensemble, que ceux du groupe-cible (chi-carré=13,878; dl=6; $p<0,05$). La présentation des résultats sera effectuée selon la même séquence que dans les deux études précédentes et les résultats eux-mêmes figureront à l'Annexe IV.

4.3.1 Les résultats obtenus aux échelles d'estime de soi du TSCS

Pour les résultats obtenus aux échelles d'estime de soi comme pour tous les autres résultats du TSCS, l'analyse a été effectuée conformément aux suggestions de Guilford (1965, pp. 194-196), en comparant, non seulement les résultats des deux groupes au pré-test et au post-test, mais encore et surtout, les écarts entre ceux du pré-test et ceux du post-test.

Il n'y a presque pas de différences statistiquement significatives entre les deux groupes en ce qui concerne les résultats obtenus au pré-test et au post-test, ainsi que les écarts observés entre ces deux tests. Il est quand même permis de tenter de dégager certaines tendances qui, malgré la taille réduite des échantillons, seraient susceptibles d'avoir, à tout le moins, une valeur indicative de ce qui aurait pu être obtenu dans la population.

Les scores d'estime de soi, en moyenne, paraissent augmenter davantage dans le groupe-témoin que dans le groupe-cible (où ils demeurent stationnaires dans la plupart des cas). Le groupe-témoin obtient des moyennes significativement plus élevées au post-test pour les scores d'Identité de soi ($t=-2,17$; $p<0,05$) et de Soi moral ($t=-3,12$; $p<0,05$). Cependant, il est préférable, en l'occurence, de se fier plutôt aux différences entre les moyennes des écarts pré-test post-test. Or, de ce côté, on ne relève pas de différence significative entre les deux groupes, et les seules différences apparemment importantes se manifestent dans le cas du Soi moral et dans celui de la Perception des comportements, dont les moyennes diminuent dans le groupe-cible alors qu'elles augmentent dans le groupe-témoin. Pour ce qui est de l'Identité de soi, malgré la différence significative observée au post-test, on ne peut vraiment pas affirmer que la moyenne du groupe-témoin a augmenté davantage que celle du groupe-cible.

4.3.2 Les résultats obtenus aux échelles de consistance du TSCS

L'examen des résultats recueillis pour le score de conflit total et pour ceux de variabilité montrent que les deux groupes se sont comportés, à peu de chose près, de la même façon au pré-test et au post-test. Les moyennes des scores de conflit total ont une tendance (non-significative) à diminuer, alors que celles des scores de variabilité demeurent pratiquement stationnaires.

4.3.3 Les résultats obtenus aux autres échelles du TSCS

En ce qui a trait au score de critique de soi, la moyenne a tendance à diminuer du pré-test au post-test dans le groupe-cible, alors qu'elle reste relativement stationnaire dans le groupe-témoin. Ce changement ne fait que combler l'écart apparent entre les deux groupes.

Il est à noter que la variance du groupe-cible, significativement plus faible que celle du groupe-témoin au pré-test ($F=3,34$; $p<0,05$), augmente au post-test. Rien ne permet cependant d'affirmer, à coup sûr, que les deux groupes se sont comportés différement du pré-test au post-test.

Il en va de même pour le score de conflit net. Il semble cependant qu'une certaine différence sépare les deux groupes sur ce point: du pré-test au post-test, la moyenne du groupe-cible se déplace dans le sens négatif, et celle du groupe-témoin, dans le sens positif. Les étudiants-maîtres de l'UQAM auraient ainsi de plus en plus tendance à minimiser leurs attributs négatifs, alors que cette tendance diminuerait chez les étudiants-maîtres des autres universités. Toutefois, le fait n'ayant pu être établi statistiquement, il faut n'y voir rien de plus qu'une simple indication.

Il n'y a pratiquement aucun changement visible du côté des scores de distribution. Tant au pré-test qu'au post-test, les étudiants du groupe-témoin se montrent moins souvent indécis dans leurs réponses que ceux du groupe-cible.

4.3.4 Les profils GPS

Dans l'analyse comparative des changements survenus dans les profils GPS, le statistique chi-carré, avec la correction de Yates, a été utilisé pour déterminer si de tels changements sont significatifs. La formule du statistique figure dans Guilford (1965, pp. 242-243).

Le seul changement significatif a été observé dans le groupe-cible où la catégorie intérêts a sensiblement diminué d'importance au post-test (chi-carré= 7,111; $p<0,01$). D'autres changements moins importants ont, semble-t-il, eu lieu dans les deux groupes et seront mentionnés ici à titre indicatif.

Au niveau des structures, les deux groupes se sont comportés sensiblement de la même façon au pré-test et au post-test. Cependant, il n'en a pas été ainsi à d'autres niveaux. Le Soi somatique, dont l'importance était secondaire dans les deux groupes au pré-test, est d'importance intermédiaire dans le groupe-cible au post-test. Pour les autres sous-structures, la situation est restée stationnaire.

Pour ce qui est des catégories, si on considère le post-test par rapport au pré-test, les étudiants du groupe-cible ont apparemment tendance à mettre un peu plus l'accent sur les catégories énumération d'activités, consistance, actualisation et traits et apparence physique, alors qu'ils insistent moins sur

la catégorie intérêts, de même, semble-t-il, que sur les catégories altruisme, rôle et statut et possession de personnes. Dans le groupe-témoin, seul l'accent mis sur la catégorie consistance semble avoir augmenté du pré-test au post-test. Par contre, l'importance des catégories identité abstraite, valeur personnelle, possession d'objets et intérêts paraît avoir quelque peu diminué.

En général, les changements observés affecteraient apparemment un plus grand nombre de catégories dans le groupe-cible que dans le groupe-témoin.

4.3.5 Interprétation de l'analyse des résultats de la troisième étude exploratoire

L'interprétation de ces résultats demeure problématique, vu l'absence de différences significatives. Chez les étudiants-maîtres de l'UQAM, la tendance observée au niveau des scores de conflit net et de critique de soi favoriserait l'hypothèse d'un renforcement des attitudes défensives à l'égard des perceptions de soi défavorables. Par ailleurs, il semble y avoir plus de changements chez eux que chez les étudiants des autres universités au niveau des profils GPS. Il est difficile cependant, sur la base des résultats, de déceler ce que ces changements pourraient sous-entendre. Chez les étudiants-maîtres des autres universités, seules se dessinent les tendances à une augmentation de l'estime de soi et à une atténuation du score de conflit net, alors qu'on ne relève pas de changements importants du côté des profils GPS.

5. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Dans l'énoncé des objectifs de la recherche, deux axes d'exploration ont été définis: d'une part, déceler les dimensions du concept de soi où des différences entre les maîtres de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel pourraient se manifester; d'autre part, identifier les dimensions où des changements se produiraient chez des étudiants-maîtres qui suivent un programme universitaire de formation en enseignement professionnel à l'UQAM ou dans d'autres universités. Les conclusions de l'analyse des résultats seront discutées relativement à ces deux questions, à la lumière de la problématique présentée au début de cette étude et en tenant compte également des données des deux autres recherches menées dans le cadre du même projet (Lavallée *et al.*, 1981; Tourigny *et al.*, 1981).

5.1 Le concept de soi des maîtres de l'enseignement général et celui des maîtres de l'enseignement professionnel

Les dimensions du concept de soi des maîtres des deux secteurs sont-elles susceptibles d'être affectées par ce que Coisman (1974, p. 199) appelle l'"opposition globale entre la connaissance et le métier"? Les résultats présentés par Lavallée *et al.* (1981) montrent que, chez les enseignants ayant participé à notre recherche, celle-ci se manifeste effectivement à travers le degré de prestige qu'ils accordent aux différentes disciplines de l'enseignement secondaire. Toutefois, l'influence de cette opposition sur le concept de soi des maîtres des deux secteurs apparaît, à première vue, beaucoup moins évidente.

En effet, les résultats des trois études exploratoires *ne permettent pas* d'affirmer que la situation particulière des maîtres de l'enseignement professionnel ait un impact négatif sur leur estime de soi, telle que mesurée au moyen du TSCS. Dans la première étude, les moyennes de leurs scores à ce sujet, dans l'ensemble, ne diffèrent statistiquement ni de celles des maîtres de l'enseignement général, ni de celles de la population normative de Toulouse; bien plus, dans la deuxième étude, les moyennes des scores d'estime de soi des deux groupes d'étudiants-maîtres en enseignement professionnel s'avèrent, dans l'ensemble, *significativement plus élevée* que celles de cette population. Il convient de noter que, dans la première étude, la variance des scores d'estime de soi est généralement plus faible chez les maîtres de l'enseignement général,

ceux-ci constituant possiblement un groupe plus caractérisé, plus homogène que les maîtres de l'enseignement professionnel (néanmoins, ce phénomène peut aussi bien s'expliquer par le fait que l'enseignement général est presqu'exclusivement représenté par des hommes dans l'échantillon utilisé).

Cela dit, l'analyse des résultats de la première étude exploratoire a permis de relever des différences entre les deux catégories d'enseignants, relativement à d'autres dimensions du concept de soi.

Il est à noter, à ce sujet, que les résultats des maîtres de l'enseignement général se distinguent, non seulement de ceux des maîtres de l'enseignement professionnel, mais encore (et cela, contrairement à ces derniers), des paramètres de la population normative de Toulouse. Il y a en effet relativement moins d'absolu ou de certitude dans les réponses données au TSCS par les maîtres de l'enseignement général et, en même temps, relativement plus de cohérence parmi celles fournies de leur part en fonction des divers schèmes de référence.

Ces résultats laissent entendre que le concept de soi des maîtres de l'enseignement général serait à la fois un peu plus intégré et un peu plus nuancé que celui de la moyenne des gens, alors qu'une similitude existerait à cet égard entre les maîtres du professionnel et la population dans son ensemble.

Cependant, les résultats de la seconde étude exploratoire ne peuvent qu'infirmer une telle conclusion. En effet, les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM, par rapport aux paramètres de la population normative, s'avèrent eux aussi relativement moins catégoriques dans leurs réponses au TSCS et plus cohérents au niveau des perceptions issues de schèmes de référence différents. Bien sûr, étant donné que les étudiants-maîtres ont plus tendance que la population normative à minimiser leurs attributs négatifs, une telle cohérence pourrait s'expliquer par un phénomène de désirabilité sociale qui se serait traduit chez eux par une attitude de prudence dans la façon de répondre au questionnaire. Pourtant, les étudiants-maîtres des autres universités, tout en faisant preuve d'une cohérence aussi élevée que celle des étudiants-maîtres de l'UQAM, se montrent plus catégoriques dans leurs réponses que la population normative de Toulouse. En ce qui concerne le contenu des descriptions de soi, d'autres contradictions apparaissent entre les résultats des deux premières études exploratoires et seules les données suivantes, issues de la première étude,

ne semblent pas devoir être remises en question: une sous-structure (soi somatique) et deux catégories (condition physique et autonomie) apparaissent plus fréquemment dans le profil GPS des maîtres en enseignement général que dans celui des maîtres et des étudiants-maîtres en enseignement professionnel, et deux catégories (style de vie et altruisme) y apparaissent moins fréquemment. Il ne semble donc pas que le fait d'enseigner une discipline générale ou professionnelle entraîne une grande différence dans l'ensemble du contenu des perceptions de soi chez les enseignants du secondaire.

En somme, les résultats des deux premières études exploratoires permettent tout au plus de supposer que l'"opposition fondamentale" entre les deux secteurs d'enseignement influence certains aspects du contenu des descriptions de soi: ainsi, les maîtres de l'enseignement professionnel, contrairement à ceux de l'enseignement général, se plaisent à donner une idée générale de leur mode de vie et à se présenter comme des gens qui rendent service aux autres; de plus, ils se montrent relativement moins préoccupés par leur santé et ont moins tendance à s'attribuer l'image de personnes autonomes qui font face aux situations en assumant les responsabilités qui en découlent. En ce qui a trait à la cohérence et à la certitude des perceptions de soi, il est possible que ces deux dimensions fassent la différence entre les enseignants des deux secteurs dans la polyvalente où la première étude exploratoire a été effectuée; cependant, à la lumière des résultats de la deuxième étude, il serait hasardeux de généraliser un tel clivage à l'ensemble des maîtres.

5.2 L'évolution du concept de soi d'étudiants-maîtres dans le cadre d'un programme universitaire de formation en enseignement professionnel

Sur quelles dimensions du concept de soi surviendrait-il des changements dans le cas d'étudiants-maîtres qui poursuivent un programme de formation universitaire en enseignement professionnel? Le cas échéant, les changements observés dans le cadre du programme dispensé à l'UQAM seraient-ils différents de ceux survenant dans le cadre de programmes dispensés au même type de clientèle par d'autres universités?

A cet égard, même si les résultats de la troisième étude exploratoire n'ont pas permis de déceler, statistiquement parlant, la présence de changements

dans le concept de soi des étudiants-maîtres des deux groupes après un intervalle d'une année, certaines tendances apparaissent cependant dans les données et méritent d'être mentionnées à titre indicatif. Ainsi, au sein des deux groupes, après cet intervalle, les perceptions de soi se révèleraient un peu moins contradictoires qu'au début du programme, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'au post-test, les sujets ont sûrement eu l'occasion de réviser leurs réponses, l'administation des épreuves ayant été effectuée par la voie du courrier. De plus, les membres des deux groupes ont moins souvent parlé de leurs goûts et intérêts et ont, semble-t-il, eu davantage tendance à faire état d'un sentiment général de cohérence ou d'incohérence interne.

Sur d'autres aspects du concept de soi, les tendances au changement ne se manifestent que pour l'un des deux groupes. Ainsi, au terme d'une certaine période, les étudiants de l'UQAM semblent devenir un peu moins critiques vis-à-vis d'eux-mêmes, plus portés à parler de ce qui touche à leur apparence physique, à énumérer leurs activités et à faire état du sentiment d'une évolution positive de leur vie; ils semblent par contre moins enclins à parler des personnes qui leur sont significatives et à mentionner les postes ou fonctions qu'ils occupent. Les étudiants-maîtres des autres universités, quant à eux, auraient moins tendance à porter des jugements de valeur sur eux-mêmes et à se classer dans une quelconque catégorie d'individus.

Il y a apparemment évolution divergente sur trois aspects du concept de soi: en premier lieu, la tendance à minimiser les attributs négatifs paraît s'accentuer chez les étudiants-maîtres de l'UQAM et se résorber chez ceux des autres universités; en deuxième lieu, l'importance accordée aux possessions matérielles, déjà plus faible chez les étudiants-maîtres des autres universités que chez ceux de l'UQAM, semble encore diminuer chez les premiers; en troisième lieu, l'altruisme, caractéristique plus fréquemment rencontrée chez les étudiants des autres universités que chez ceux de l'UQAM, perd encore apparemment de son importance chez ces derniers. Signalons également que, comparativement aux étudiants-maîtres de l'UQAM, ceux des autres universités sont demeurés, semble-t-il, plus catégoriques, plus certains de leurs perceptions de soi.

Cela dit, il reste difficile, à ce stade-ci, de déterminer vers quelle direction le concept de soi est susceptible d'évoluer dans les deux cas. Sans doute peut-on penser que le concept de soi des étudiants-maîtres de l'UQAM

apparaît davantage empreint d'individualisme, ce qui correspond peut-être au fait que le programme permet un cheminement individuel. Mais les données disponibles ne permettent guère de dépasser le stade des conjectures à propos de l'influence exercée sur le concept de soi par tel ou tel programme de formation en enseignement professionnel. Le fait que les deux groupes ont présenté, au départ, des divergences sur certaines dimensions du concept de soi incite encore davantage à la prudence: des gens déjà différenciés sont susceptibles d'évoluer différemment et il est alors difficile de séparer ce qui provient de la situation du moment, de ce qui découle des caractéristiques antérieures des individus.

Pour terminer, il convient de faire ressortir les difficultés que rencontre la mise en oeuvre d'une étude de ce genre dans le milieu où elle a été menée. Le taux d'abstention relativement élevé constitue un problème ardu à résoudre étant donné qu'il existe peu de moyens d'obliger moralement les gens à participer intégralement à un processus expérimental avec schéma pré-test post-test.

REFERENCES

Brunet, R.; Beaugrand-Champagne, G.; Blanchette, C. (1975); Projet du baccalauréat spécialisé en enseignement professionnel, version no.5, Document inédit, UQAM, Famille formation des maîtres.

Coisman, N. (1974); La relation entre l'interaction et le prestige des professeurs de divers secteurs de l'enseignement secondaire, Université d'Ottawa

Fitts, W.H. (1965); Tennessee Self-Concept Scale Manuel, Nashville (Tennessee), Counselor Recordings and Tests.

Guilford, J.P. (1965); Fundamental Statistics in Psychology and Education, 4e édition, New York, McGraw-Hill.

Hodges, W.H.; McCaulay, M.; Ryan, V.L.; Strosahl, K. (1979); Coping Imagery, Systematic Desensitization, and Self-Concept Change, Cognitive Therapy and Research, 3(2), pp. 181-192.

Lavallée, M. et al. (1981); Etude comparative du concept de soi des étudiants de niveau secondaire des secteurs académique et professionnel et le prestige qu'ils accodent aux disciplines d'enseignement, Rapport inédit, GREC (UQAM).

Lavallée, M. et al. (1979); Rapport du comité d'évaluation du baccalauréat en enseignement professionnel (CEBEP) de l'UQAM, Rapport inédit, UQAM.

L'Ecuyer, R. (1978); Le concept de soi, Paris, Presses Universitaires de France.

L'Ecuyer, R. (1975); La genèse du concept de soi: théories et recherches, Sherbrooke, Naaman.

Morissette, R. (1978); Les habiletés d'enseignement des professeurs de la spécialité couture et habillement, Université de Montréal.

Toulouse, J.M. (1971); Mesure du concept de soi (TSSC), Montréal.

Tourigny, D. et al. (1981); Etude comparative du concept de soi des étudiants de niveau secondaire des secteurs académique et professionnel et le prestige qu'ils accordent aux disciplines d'enseignement, Rapport inédit, GREC (UQAM).

Winer, B.J. (1962); Statistical Principles in Experimental Design, New York, McGraw-Hill.

<u>ANNEXE I</u>

DIMENSIONS ET VARIABLES DES MODELES D'ANALYSE DU CONCEPT DE SOI

ECHELLE DU TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE (TSSC)

1. Résultat global d'estime de soi (p)

2. Résultats qui ont trait à un schème de référence interne:

a) Identité	: comment la personne décrit son identité de base
b) Satisfaction de soi	: sentiments éprouvés par rapport au soi perçu
c) Perception de son comportement	: comment la personne agit, ce qu'elle fait.

3. Résultats qui ont trait à un schème de référence externe:

a) Soi physique	: perception du corps, de la santé, de l'apparence physique, des talents, de la sexualité
b) Soi moral-éthique	: valeurs morales, relations avec Dieu, impression d'être une bonne ou mauvaise personne, satisfaction du comportement religieux.
c) Soi personnel	: impression de valeur personnelle, sentiment d'adéquacité, évaluation globale de sa personnalité
d) Soi familial	: impression d'adéquacité vis-à-vis des proches
e) Soi social	: perception de soi en relation avec les autres. Sentiment d'adéquacité, de valeur et de compétence dans des situations sociales.

4. Distribution

Indique le degré de certitude de la perception que l'individu a de lui-même.

5. Résultats de consistance

a) Critique de soi (échelle K du MMPI)

b) Conflit total : Différence entre items positifs et items négatifs indique le degré de contradiction, de confusion ou de conflits dans le concept de soi.

6. <u>Résultats de variabilité</u>

Mesure de l'inconsistance ou de la versalilité d'un secteur de la perception de soi à l'autre.

a) Variabilité totale : ensemble des divergences entre les catégories.

b) Variabilité des colonnes et des lignes : résume les variations d'une colonne à l'autre; reflète les divergences de perception entre différents aspects du schème de référence externe ou interne.

7. <u>Tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser</u>

a) Rapport vrai ou faux: tendance à accepter ou rejeter les items non-descriptifs de lui-même.

b) Conflit net : degré de conflit entre réponses aux items positifs et items négatifs d'un même secteur.

CATEGORIES DU MODELE DE L'ECUYER (1978)

Structures	Sous-structures	Catégories	
Soi matériel	Soi somatique	Traits et apparences Condition physique	
	Soi possessif	Possession d'objets Possession de personnes	
Soi personnel	Image de soi	Aspirations Enumérations d'activités Sentiments et émotions Goûts et intérêts Capacités et aptitudes Qualités et défauts	
	Identité de soi	Dénomination simple Rôle et statut Consistance Idéologie Identité abstraite	
Soi adaptif	Valeur de soi	Compétence Valeur personnelle	
	Activités du soi	Stratégie d'adaptation Autonomie Ambivalence Dépendance Actualisation Style de vie	
Soi social	Préoccupation et activités sociales	Réceptivité Domination Altruisme	
	Référence au sexe	Référence simple Atrait et expérience sexuels	
Soi-non-soi	Référence à l'autre Opinion des autres sur soi		

ANNEXE II

RESULTATS DE LA PREMIERE ETUDE EXPLORATOIRE

TABLEAU 1 Moyennes et écarts-types des scores d'estime de soi du TSSC chez les maîtres en enseignement géneral et professionnel d'une polyvalente de la région de Montréal

SCORES D'ESTIME DE SOI	NORMES TOULOUSE (1971)		MAITRES EN ENSEIGNEMENT GENERAL (n=11)				MAITRES EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (n=19)				F	t
	moy.	S	moy.	S	Z	chi-carré	Moy.	S	Z	chi-carré		
Score global d'estime de soi	341,16	32,70	357,27	15,81	1,634	2,337**	354,63	36,43	1,796	22,341	5,31**	0,27
Identité de soi	122,50	11,44	125,45	7,10	0,855	3,852	125,26	10,89	1,052	16,311	2,35	0,05
Satisfaction de soi	108,67	13,99	117,36	11,44	2,060*	6,687	112,58	15,94	1,218	23,368	1,94	0,87
Perception des comportements	111,73	11,77	114,45	4,16	0,766	1,249**	116,79	12,67	1,874	20,858	9,30***	-0,74
Soi physique	69,86	7,88	71,91	6,17	0,863	6,131	71,00	9,62	0,631	26,827	2,43	0,28
Soi personnel	68,86	8,08	71,55	4,34	1,104	2,885	74,21	7,63	2,886**	16,051	3,08	-1,06
Soi moral	67,59	8,56	72,36	3,17	1,848	1,371**	70,68	8,12	1,573	16,197	6,55**	0,80
Soi familial	69,71	9,19	72,82	4,69	1,122	2,901*	70,53	8,65	0,389	15,947	3,41	0,81
Soi social	67,91	7,90	68,64	4,95	0,306	3,926	68,21	9,53	0,166	26,194	3,71*	0,16

TABLEAU 2 Moyennes et écarts-types des scores de consistance du TSSC chez les maîtres en enseignement général et professionnel d'une polyvalente de la région de Montréal

SCORES DE CONSISTANCE	NORMES TOULOUSE (1971)		MAITRES EN ENSEIGNEMENT GENERAL (n=11)				MAITRES EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (n=19)				F	t
	moy.	S	moy.	S	Z	chi-carré	moy.	S	Z	chi-carré		
Conflit total	31,41	9,14	28,55	7,46	-1,038	6,662	33,16	9,52	0,835	19,528	1,63	-1,38
Variabilité des lignes	19,10	6,51	13,82	2,23	-2,690**	1,173**	19,00	6,69	-0,067	19,009	9,02***	-3,09**
Variabilité des colonnes	24,59	8,31	19,00	8,65	-2,231*	10,835	22,58	11,41	-1,054	33,935*	1,74	-0,90
Variabilité totale	43,51	12,69	32,82	9,09	-2,794**	5,131	41,58	15,53	-0,663	26,958	2,92	-1,72

TABLEAU 3 Moyennes et écarts-types des scores relatifs à la façon de répondre au questionnaire chez les maîtres en enseignement général et professionnel d'une polyvalente de la région de Montréal

	NORMES TOULOUSE (1971)		MAITRES EN ENSEIGNEMENT GENERAL (n=11)				MAITRES EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (n=19)				F	t
	Moy.	S	Moy.	S	Z	Chi-carré	Moy.	S	Z	chi-carré		
Rapport vrai-faux	1,07	0,31	1,02	0,23	-0,535	5,505	1,01	0,22	-0,844	9,065	1,05	0,15
Conflit net	-2,21	14,17	-10,36	14,62	-1,908	10,645	-7,58	12,25	-1,608	13,453	1,43	-0,56
Critique de soi	32,21	5,25	30,18	4,22	-1,282	6,461	30,47	5,55	-1,445	20,116	1,73	-0,15

TABLEAU 4 Moyennes et écarts-types des scores de distribution des réponses du TSSC chez les maîtres en enseignement général et professionnel d'une polyvalente de la région de Montréal.

SCORES DE DISTRIBUTION	NORMES TOULOUSE (1971)		MAITRES EN ENSEIGNEMENT GENERAL (n=11)				MAITRES EN ENSEIGMENT PROFESSIONNEL (n=19)				F	t
	Moy.	S	Moy.	S	Z	chi-carré	Moy.	S	Z	chi-carré		
Distribution	116,69	27,09	97,82	19,55	-2,310*	5,208	109,37	26,06	-1,178	16,657	1,78	-1,27
Nombre de 1	17,78	9,35	17,27	7,72	-0,181	6,817	22,26	9,47	2,089*	18,465	1,50	-1,48
2	16,52	7,90	18,73	7,54	0,928	9,109	13,37	7,63	-1,738	16,791	1,03	1,86
3	19,90	10,01	17,55	9,20	-0,779	8,447	18,68	8,06	-0,531	11,670	1,30	-0,35
4	21,68	7,70	28,36	8,23	2,877**	11,424	19,89	7,37	-1,013	16,490	1,25	2,91**
5	14,11	9,71	8,09	8,85	-2,056*	8,307	15,79	10,51	0,754	21,088	1,41	-2,04

TABLEAU 5 **Distribution de fréquences des réponses aux items du TSSC chez les maîtres en enseignement général et professionnel d'une polyvalente de la région de Montréal.**

	a) Par rapport aux normes				b) Entre les groupes		
	ENSEIGNEMENT GENERAL		ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL		MAITRES EN ENSEIGNEMENT		Σ
	Fréq. obs.	fréq. théor.	fréq. obs.	fréq. théor.	général	professionnel	
Nombre de 1	190	196	423	338	190	423	613
2	206	182	254	314	206	254	460
3	193	219	355	378	193	355	548
4	312	238	378	412	312	378	690
5	89	155	300	268	89	300	389
	X^2= 54,547*** dl = 4		X^2= 40,867*** dl = 4		Σ = 990	1710	2700
					X^2= 75,601 dl= 4		

TABLEAU 6 Fréquences et pourcentages d'occurence des structures et sous-structures du modèle GPS chez les maîtres en enseignement général et professionnel de la région de Montréal.

STRUCTURES	MAITRES EN ENSEIGNEMENT GENERAL (n1= 9)			MAITRES EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (n2= 14)			Z
	Fréquence	%	importance	Fréquence	%	importance	
SM	8	88,9	C	11	78,6	C	
SP	9	100,0	C	14	100,0	C	
SA	9	100,0	C	14	100,0	C	
SS	8	88,9	C	13	92,9	C	
SN	5	55,6	I	11	78,6	C	-1,170
SOUS-STRUCTURES							
SSo	6	66,7	I	6	42,8	I	
SPo	6	66,7	I	9	64,3	I	
ImS	9	100,0	C	14	100,0	C	
IdS	9	100,0	C	14	100,0	C	
VaS	9	100,0	C	12	85,7	C	
AcS	8	88,9	C	13	92,9	C	
PaS	8	88,9	C	13	92,9	C	
RaS	2	22,2	S	2	14,3	S	
ReA	4	44,4	I	10	71,4	C	-1,295
OpA	2	22,2	S	4	28,6	S	

TABLEAU 7 Fréquences et pourcentages d'occurence des catégories du modèle GPS chez les maîtres en enseignement général et professionnel d'une polyvalente de la région de Montréal.

CATEGORIES	MAITRES EN ENSEIGNEMENT GENERAL ($n_1 = 9$)			MAITRES EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ($n_2 = 14$)			Z
	Fréquence	%	importance	Fréquence	%	importance	
tra	2	22,2	S	6	42,8	I	-1,012
cph	6	66,7	I	3	21,4	S	2,173*
obj	3	33,3	I	4	28,6	S	
per	5	55,6	I	8	57,1	I	
asp	5	55,6	I	6	42,8	I	
ena	2	22,2	S	6	42,8	I	-1,012
sem	7	77,8	C	14	100,0	C	-1,844
int	8	88,9	C	9	64,3	I	1,311
apt	1	11,1	S	1	7,1	S	
def	7	77,8	C	13	92,9	C	
nom	5	55,6	I	6	42,8	I	
rol	7	77,8	C	10	71,4	C	
con	5	55,6	I	7	50,0	I	
ide	9	100,0	C	13	92,9	C	
ida	6	66,7	I	12	85,7	C	-1,078
com	2	22,2	S	3	21,4	S	
vap	9	100,0	C	12	85,7	C	1,188
sta	7	77,8	C	13	92,9	C	
aut	7	77,8	C	7	50,0	I	1,333
amb	1	11,1	S	1	7,1	S	
dep	0	0,0	S	0	0,0	S	
act	1	11,1	S	0	0,0	S	
sty	0	0,0	S	5	35,7	I	-2,026*
rec	8	88,9	C	12	85,8	C	
dom	2	22,2	S	4	28,6	S	
alt	0	0,0	S	6	42,8	I	-2,281*
res	2	22,2	S	2	14,3	S	
sex	0	0,0	S	0	0,0	S	

ANNEXE III

RESULTATS DE LA DEUXIEME ETUDE EXPLORATOIRE

TABLEAU 8 Moyennes et écarts-types des scores d'estime de soi du TSSC chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et des autres universités.

SCORES D'ESTIME DE SOI	NORMES TOULOUSE (1971)		ETUDIANTS-MAITRES DE L'UQAM (n_1=64)				ETUDIANTS-MAITRES DES AUTRES UNIVERSITES (n_2 =20)				F	t
	Moy.	S	Moy.	S	Z	chi-carré	Moy.	S	Z	chi-carré		
Score global d'estime de soi	341,16	32,70	360,47	27,16	4,724**	43,461	370,70	31,47	4,040**	17,598	1,34	-1,42
Identité de soi	122,50	11,44	125,52	9,53	2,112*	43,719	129,45	10,50	2,717**	16,006	1,21	-1,57
Satisfaction de soi	108,67	13,99	116,36	11,96	4,397**	46,043	118,50	13,50	3,142**	17,692	1,28	-0,68
Perception des comportements	111,73	11,77	118,59	9,38	4,663**	40,012	122,75	10,97	4,187**	16,505	1,37	-1,66
Soi physique	69,68	7,88	72,41	5,83	2,772**	34,485**	74,05	7,68	2,480*	18,048	1,74	-1,02
Soi personnel	68,86	8,08	71,70	7,08	2,812**	48,371	74,90	7,45	3,343**	16,153	1,11	-1,74
Soi moral	67,59	8,56	72,27	6,02	4,374**	31,159**	74,80	7,44	3,767**	14,353	1,53	-1,55
Soi familial	69,71	9,19	72,78	8,35	2,672**	52,009	72,75	8,21	1,479	15,164	1,03	0,01
Soi social	67,91	7,90	71,31	7,44	3,433**	55,877	74,20	8,47	3,561**	21,841	1,30	-1,47

TABLEAU 9 Moyennes et écarts-types des scores de consistance du TSSC chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et des autres universités.

SCORES DE CONSISTANCE	NORMES TOULOUSE (1971)		ETUDIANTS-MAITRES DE L'UQAM (n1= 64)				ETUDIANTS-MAITRES DES AUTRES UNIVERSITES (n2 = 20)				F	t
	Moy.	S	Moy.	S	Z	chi-carré	Moy.	S	Z	chi-carré		
Conflit total	31,41	9,14	31,09	8,23	-0,280	51,080	32,70	9,20	0,631	19,250	1,25	-0,74
Variabilité												
- lignes	19,10	6,51	17,30	5,00	-2,212*	37,163*	17,45	5,30	-1,133	12,593	1,12	-0,12
- colonnes	24,59	8,31	21,70	6,27	-2,782**	35,865**	22,95	6,93	-0,883	13,214	1,22	-0,76
- totale	43,51	12,69	39,00	10,03	-2,843**	39,357*	40,4	10,62	-1,096	13,307	1,12	-0,54

TABLEAU 10 Moyennes et écarts-types des scores de tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et d'ailleurs.

SCORE DE TENDANCE A SE SURVALORISER OU A SE DEVALORISER	NORMES TOULOUSE (1971)		ETUDIANTS-MAITRES DE L'UQAM (n1= 64)				ETUDIANTS-MAITRES DES AUTRES UNIVERSITES (n2= 20)				F	T
	Moy.	S	Moy.	S	Z	chi-carré	Moy.	S	Z	chi-carré		
Rapport vrai-faux	1,07	0,31	1,08	0,29	0,258	55,133	1,09	0,29	0,289	16,627	1,04	-0,02
Conflit net	-2,21	14,17	-6,19	13,76	-2,247*	59,407	-5,20	14,71	-0,944	20,476	1,14	-0,28
Critique de soi	32,21	5,25	29,88	4,03	-2,330*	37,122*	30,15	6,95	-1,755	33,297**	2,97**	-0,17

TABLEAU 11 Moyennes et écarts-types des scores de distribution des réponses du TSSC chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et d'ailleurs.

SCORES DE DISTRIBUTION	NORMES TOULOUSE (1971)		ETUDIANTS-MAITRES DE L'UQAM (n1= 64)				ETUDIANTS MAITRES DES AUTRES UNIVERSITES (n2= 20)				F	t
	Moy.	S	Moy.	S	Z	chi-carré	Moy.	S	Z	chi-carré		
Distribution	116,69	27,09	108,56	23,21	-2,401*	46,246	130,55	31,90	2,288*	26,346	1,64	-1,75
Nombre de 1	17,78	9,35	21,78	8,74	3,422**	55,048	26,35	9,32	4,099**	18,878	1,14	-2,01*
2	16,52	7,90	12,98	7,01	-3,585**	49,605	8,65	5,55	-4,455**	9,377	1,59	2,53*
3	19,90	10,01	18,64	9,72	-1,007	59,403	17,35	13,91	-1,139	36,689	2,03*	0,39
4	21,68	7,70	21,17	8,85	-0,530	83,223	16,95	9,05	-2,747**	26,246	1,05	1,85
5	14,11	9,70	15,42	9,38	1,079	58,791	20,80	10,82	2,745**	23,592	1,33	-2,12*

TABLEAU 12 Distribution de fréquence des réponses du TSSC chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et d'ailleurs.

	a) Par rapport aux normes				b) Entre les groupes		
	ETUDIANTS-MAITRES (UQAM)		ETUDIANTS-MAITRES (AUTRES)		ETUDIANTS-MAITRES		
	Fréq. obs.	fréq. théor.	fréq. obs.	fréq. théor.	UQAM	Autres univ.	Σ
Nombre de 1	1394	1138	527	356	1394	527	1921
2	831	1057	173	330	831	173	1004
3	1193	1274	347	398	1193	347	1540
4	1355	1388	339	434	1355	339	1694
5	987	903	416	282	987	416	1403
Σ					5760	1802	7562
	x^2= 119,659*** dl = 4		x^2= 247,835*** dl = 4		x^2= 72,888*** dl = 4		

TABLEAU 13 Fréquences et pourcentages d'occurence des structures et sous-structures du modèle GPS chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et d'ailleurs.

STRUCTURES	ETUDIANTS-MAITRES DE L'UQAM (n=58)			ETUDIANTS-MAITRES DES AUTRES UNIVERSITES (n=18)			Z
	Fréquence	%	importance	Fréquence	%	importance	
SM	42	72,4	C	10	55,6	I	1,340
SP	58	100,0	C	18	100,0	C	
SA	57	98,3	C	18	100,0	C	
SS	52	89,7	C	18	100,0	C	
SN	31	53,4	I	9	50,0	I	
SOUS-STRUCTURES							
SSo	16	27,6	S	4	22,2	S	
SPo	36	62,1	I	8	44,4	I	2,030*
ImS	58	100,0	C	18	100,0	C	
IdS	58	100,0	C	18	100,0	C	
VaS	52	89,7	C	17	94,4	C	
AcS	54	93,1	C	12	66,7	I	2,895**
PaS	51	87,9	C	18	100,0	C	
RaS	6	10,3	S	1	5,6	S	
ReA	29	50,0	I	9	50,0	I	
OpA	6	10,3	S	3	16,7	S	

TABLEAU 14 Fréquences et pourcentages d'occurence des catégories du modèle GPS chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et d'ailleurs.

CATEGORIES	ETUDIANTS-MAITRES DE L'UQAM (n=58)			ETUDIANTS-MAITRES DES AUTRES UNIVERSITES (n=18)			Z
	Fréquence	%	importance	Fréquence	%	importance	
tra	9	15,5	S	1	5,6	S	
cph	11	19,0	S	3	16,7	S	
obj	17	29,3	S	3	16,7	S	
per	32	55,2	I	8	44,4	I	
asp	44	75,9	C	9	50,0	I	2,090*
ena	20	34,5	I	4	22,2	S	0,981
sem	43	74,1	C	15	83,3	C	
int	50	86,2	C	15	83,3	C	
apt	8	13,8	S	4	22,2	S	0,854
def	49	84,5	C	15	83,3	C	
nom	23	39,7	I	8	44,4	I	
rol	50	86,2	C	15	83,3	C	
con	24	41,4	I	7	38,9	I	
ide	42	72,4	C	15	83,3	C	0,933
ida	30	51,7	I	11	61,1	I	
com	12	20,7	S	7	38,9	I	1,558
vap	51	87,9	C	16	88,9	C	
sta	47	81,0	C	11	61,1	I	1,735
aut	32	55,2	I	6	33,3	I	1,623
amb	3	5,2	S	0	0,0	S	0,990
dep	3	5,2	S	1	5,6	S	
act	11	19,0	S	1	5,6	S	1,362
sty	12	20,7	S	1	5,6	S	1,486
rec	49	84,5	C	16	88,9	C	
dom	9	15,5	S	0	0,0	S	1,778
alt	16	27,6	S	10	55,6	I	2,187*
res	5	8,6	S	1	5,6	S	
sex	3	5,2	S	0	0,0	S	

ANNEXE IV

RESULTATS DE LA TROISIEME ETUDE EXPLORATOIRE

TABLEAU 15 Moyennes et écarts-types des scores obtenus au TSSC par les étudiants-maîtres de l'UQAM et des autres universités au pré-test et au post-test.

ECHELLES DU TSSC	PRE-TEST				POST-TEST				DIFFERENCE			
	UQAM		Autres univ.		UQAM		Autres univ.		UQAM		Autres univ.	
	Moy.	S	Moy.	S	Moy.	S	Moy.	S	Moy.	S	Moy.	S
Score global d'estime de soi	360,30	24,49	371,60	21,39	361,05	30,44	377,27	25,56	0,75	20,61	5,67	19,97
Identité de soi	124,75	8,25	129,33	7,69	124,75	8,52	131,13	8,77	0,00	7,31	1,80	6,43
Satisfaction de soi	116,55	13,22	119,67	10,89	118,50	14,67	121,80	10,25	1,95	10,49	2,13	12,06
Percept. des comport.	119,00	7,93	122,60	7,55	117,80	10,81	124,33	10,53	-1,20	7,20	1,73	9,57
Soi physique	71,70	5,87	73,80	6,03	72,05	7,82	73,80	6,96	0,35	3,92	0,00	6,31
Soi personnel	72,70	6,68	76,67	6,29	73,85	7,22	77,73	5,81	1,15	4,93	1,07	5,19
Soi moral	71,85	7,15	74,80	5,02	70,35	7,85	75,53	6,06	-1,50	5,62	0,73	4,51
Soi familial	72,00	7,22	72,93	6,14	72,50	8,69	75,33	6,51	0,50	6,88	2,40	7,67
Soi social	72,05	5,41	73,40	7,74	72,30	7,76	74,87	6,74	0,25	7,09	1,47	4,87
Distribution	107,80	23,44	120,00	18,28	109,15	27,12	121,27	23,77	1,35	21,26	1,27	17,14
Nombre de 1	23,00	7,92	25,93	9,48	25,05	10,20	25,60	10,13	0,05	7,09	-0,33	6,69
2	11,90	5,68	11,13	8,85	13,10	7,31	10,87	8,48	1,20	4,20	-0,27	5,46
3	21,40	11,73	13,73	5,32	18,80	12,09	12,20	6,04	-2,60	9,65	-1,53	6,05
4	17,50	7,09	21,40	8,72	20,15	6,29	23,47	7,84	2,65	5,25	2,07	5,39
5	16,20	8,96	17,80	8,49	14,90	8,79	17,87	10,51	-1,30	6,92	0,07	7,27
Conflit total	34,00	7,69	32,00	9,61	31,05	8,32	28,60	8,37	-2,95	7,02	-3,40	6,77
Var. des lignes	17,35	3,92	17,07	5,54	17,60	5,67	16,33	6,08	0,25	4,76	-0,73	5,90
Var. des colonnes	21,35	6,78	22,40	7,66	20,80	7,80	21,07	8,25	-0,55	8,87	-1,33	9,39
Variabilité totale	38,70	7,76	39,47	12,12	38,40	12,08	37,40	12,69	-0,30	10,87	-2,07	13,61
Critique de soi	30,10	3,70	29,13	6,76	28,20	5,83	28,87	7,97	-1,90	4,44	-0,27	5,22
Conflit net	-9,40	16,03	-8,27	11,56	-11,15	15,35	-5,00	13,25	-1,75	10,32	3,27	12,70
Rapport vrai/faux	0,98	0,24	1,08	0,20	1,00	0,26	1,15	0,21	0,01	0,17	0,07	0,24

TABLEAU 16 Sommaire des tests de signification des différences entre les moyennes et les variances observées chez les étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et des autres universités au pré-test et au post-test.

ECHELLES DU TSSC	DIFFERENCE ENTRE LES GROUPES						DIFFER. PRE-POST TEST	
	Score au pré-test		Score au post-test		Ecart pré-post test		UQAM	Autres univ.
	F	T	F	T	F	T	T	T
Score global d'estime de soi	1,31	-1,42	1,42	-1,67	1,07	-0,71	0,16	1,10
Identité de soi	1,15	-1,67	1,06	-2,17*	1,29	-0,76	0,00	1,08
Satisfaction de soi	1,47	-0,74	2,05	-0,74	1,32	-0,05	0,83	0,69
Percept. des comport.	1,10	-1,36	1,05	-1,79	1,77	-1,04	-0,75	0,70
Soi physique	1,05	-1,04	1,26	-0,69	2,59	0,20	0,40	0,00
Soi personnel	1,13	-1,78	1,54	-1,71	1,11	0,05	1,04	0,80
Soi moral	2,03	-1,36	1,68	-2,12*	1,55	-1,26	-1,19	0,63
Soi familial	1,38	-0,40	1,78	-1,06	1,24	-0,77	0,33	1,21
Soi social	2,04	-0,61	1,33	-1,02	2,12	-0,57	0,16	1,17
Distribution	1,65	-1,67	1,30	-1,38	1,54	0,01	0,28	0,29
Nombre de 1	1,43	-1,00	1,01	-0,73	1,12	0,16	0,03	-0,19
2	2,43	0,31	1,34	0,84	1,69	0,90	1,28	-0,19
3	4,85*	2,59*	4,01*	2,11*	2,55	-0,38	-1,20	-0,98
4	1,51	-1,46	1,55	-1,39	1,05	0,32	2,26*	1,48
5	1,11	-0,53	1,43	-0,91	1,10	-0,57	-0,84	0,04
Conflit total	1,56	0,68	1,01	0,86	1,07	0,19	-1,88	-1,95
Var. des lignes	1,99	0,18	1,15	0,63	1,54	0,55	0,24	-0,48
Var. des colonnes	1,27	-0,43	1,12	-0,10	1,12	0,25	-0,28	-0,55
Variabilité totale	2,44	-0,23	1,10	0,24	1,57	0,43	-0,12	-0,59
Critique de soi	3,34*	0,50	1,87	-0,29	1,38	-1,00	-1,92	-0,20
Conflit net	1,92	-0,23	1,34	-1,24	1,51	-1,29	-0,76	1,00
Rapport vrai/faux	1,55	-1,08	1,58	-1,81	1,83	-0,93	0,19	1,18

TABLEAU 18 Fréquences des contingences pré-test post-test observées chez des étudiants-maîtres en enseignement professionnel de l'UQAM et des autres universités pour chacune des catégories du modèle GPS.

	GROUPE-CIBLE (UQAM)						GROUPE-TEMOIN (autres universités)					
	Contingences					Chi-carré [1]	Contingences					Chi-carré [1]
	11	10	01	00			11	10	01	00		
tra	0	2	6	10	SI	1,125	1	0	1	8	SS	-
cph	1	1	1	15	SS	-	0	2	0	8	SS	-
obj	2	2	3	11	SS	-	1	3	0	6	IS	1,333
per	4	6	2	6	II	1,125	6	1	2	1	CC	-
asp	8	3	5	2	IC	-	4	1	2	3	II	-
ena	3	4	0	11	SI	2,250	1	1	1	7	SS	-
sem	12	2	4	0	CC	-	7	2	1	0	CC	-
int	7	9	0	2	CI	7,111**	6	3	0	1	CI	1,333
apt	0	2	1	15	SS	-	1	2	2	5	SS	-
def	12	3	2	1	CC	-	7	1	2	0	CC	-
nom	4	5	5	4	II	-	2	2	3	3	II	-
rol	12	4	1	1	CC	1,800	8	2	0	0	CC	-
con	6	2	7	3	IC	1,778	2	0	3	5	SI	1,333
ide	13	2	2	2	CC	-	7	1	1	1	CC	-
ida	5	1	4	8	II	-	2	4	0	4	IS	2,250
comp	3	2	3	10	SI	-	2	2	1	5	IS	-
vap	15	1	2	0	CC	-	6	4	0	0	CI	2,250
sta	9	7	2	0	CI	1,778	6	1	1	2	CC	-
aut	8	3	6	1	IC	-	1	4	3	2	II	-
amb	0	0	0	18	SS	-	0	0	0	10	SS	-
dep	1	0	0	17	SS	-	0	0	0	10	SS	-
act	1	1	5	11	SI	1,500	0	1	2	7	SS	-
sty	2	1	3	12	SS	-	0	0	2	8	SS	-
rec	15	2	1	0	CC	-	6	2	1	0	CC	-
dom	3	2	4	9	SI	-	0	0	1	9	SS	-
alt	3	4	0	11	IS	2,250	1	1	3	5	SI	2,250
res	0	0	0	18	SS	-	0	2	1	7	SS	-
sex	0	0	1	17	SS	-	0	1	0	9	SS	-

1. Avec correction de Yates (Guilford, 1965, pp, 242-243)

TABLEAU 17 Fréquences des contingences pré-test post-test observées chez les étudiants-maîtres de l'UQAM et des autres universités pour chacune des structures et sous-structures du modèle GPS.

STRUCTURE	ETUDIANTS-MAITRES DE L'UQAM						ETUDIANTS-MAITRES DES AUTRES UNIV.					
	Contingences					Chi-carré[1]	Contingences					Chi-carré[1]
	11	10	01	00			11	10	01	00		
SM	9	2	4	3	IC	0,166	6	1	2	1	CC	-
SP	18	0	0	0	CC	-	10	0	0	0	CC	-
SA	18	0	0	0	CC	-	9	1	0	0	CC	-
SS	18	0	0	0	CC	-	8	1	1	0	CC	-
SN	10	1	5	2	IC	1,500	4	2	4	0	IC	0,167
SOUS-STRUCTURES												
SSo	2	1	5	10	SI	1,500	1	1	1	7	SS	-
SPo	8	2	3	5	II	-	6	1	2	1	CC	-
ImS	18	0	0	0	CC	-	9	1	0	0	CC	-
IdS	18	0	0	0	CC	-	10	0	0	0	CC	-
VaS	15	1	1	1	CC	-	7	3	0	0	CC	1,333
AcS	16	1	1	0	CC	-	5	3	2	0	CC	-
PaS	15	3	0	0	CC	1,333	8	1	1	0	CC	-
RaS	0	0	1	17	CS	-	0	2	1	7	SS	-
ReA	9	2	5	2	IC	0,571	4	2	4	0	IC	0,167
OpA	1	1	2	14	SS	-	0	3	1	6	SS	0,250

1. Avec correction de Yates (Guilford, 1965, pp. 242-243)